# EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

MAYIS,2021

CİLT I

**EDİTÖRLER**

**PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA**

**DR.ÖĞR.ÜYESİ MEHMET ŞABAN AKGÜL**

YAZARLAR

TARKAN YAZICI
SONER DOĞAN
FUNDA ZORKOL
MERVE SOYCAN
EZGİ BABACAN
AYHAN YAVUZ ÖZDEMİR
ZÜLAL ERKAN
EYYUP AKDEMİR
SIDDIKA GİZİR
PINAR ULUTAŞ
SİBEL ÇİLOĞLU
DENİZ BESTE ÇEVİK KILIÇ
GÜLŞAH METE
MEHMET ORAN
GÜLŞAH TURA
UFUK ŞAKİR GÜRAY
FATMA AVCI
ARZU CANSARAN
FÜSUN S. AKDAĞ
ASLI TUNCA
MUSTAFA KUTLU
EMRAH ÖZBUĞUTU
HANDAN BÜLBÜL
FATMA ÇALIŞANDEMİR
ECEM NUR SAVAŞ
BEHİYE CANBAZ
NURSEL YALÇIN
TUĞBA ŞİMŞEK
METİN IŞIK
FEYZA CEYHAN ÇOŞTU



gece kitaplığı

**İmtiyaz Sahibi / Publisher** • Yaşar Hız
**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief** • Eda Altunel
**Kapak & İç T asarım / Cover & Interior Design** • Gece Kitaplığı
**Editörler / Editors** • Prof. Dr. Şehriban Koca
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban Akül
**Birinci Basım / First Edition** • © Mayıs 2021
**ISBN** • 978-625-7793-87-2

**© 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

EDİTÖRLER
PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA
DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ŞABAN AKGÜL

gece kitaplığı

# İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

MEB ORTAOKUL MÜZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ŞARKILARIN İÇERİK ANALİZİ

Tarkan YAZICI.....1

Bölüm 2

UZAKTAN EĞİTİM VE YÜZYÜZE EĞİTİM SÜREÇLERİNDE SINIF DİSİPLİNİ: KARŞILAŞTIRMALI BİR OLGUBİLİM ANALİZİ

Soner DOĞAN & Funda ZORKOL.....15

Bölüm 3

MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA YAZMA DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRMESİ

Merve SOYCAN & Ezgi BABACAN.....37

Bölüm 4

DİNAMİK ÖLÇME-DEĞERLENDİRME VE YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN METİNLERİNDE ÇEKİMLEME HATALARI

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR .....57

Bölüm 5

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYOTROPİK-OTONOMİK KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE BAĞIŞLAMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Zülal ERKAN & Eyyup AKDEMİR .....77

Bölüm 6

ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TOPLUMSAL STATÜSÜ

Sıddıka GİZİR & Pınar ULUTAŞ .....105

Bölüm 7

PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN YÜRÜTÜLEN MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Sibel ÇİLOĞLU & Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ .....137

Bölüm 8

WEB UYGULAMALARI VE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Gülşah METE .....167

Bölüm 9

2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖĞRENME ALANLARININ İNCELENMESİ

Mehmet ORAN.....185

Bölüm 10

ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİ VE PSİKOEĞİTİM PROGRAMI: BİR VAKA ÇALIŞMASI

Gülşah TURA.....197

Bölüm 11

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK KAYGILARIN İNCELENMESİ, ERCİŞ İLÇESİ ÖRNEĞİ

Ufuk Şakir GÜRAY .....219

Bölüm 12

TÜRKİYE'DE TEMEL EĞİTİM ÇAĞINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Fatma AVCI .....235

Bölüm 13

DÜNYANIN YÜKSELEN YENİ EKOLOJİK YAKLAŞIMLARI

Arzu CANSARAN.....265

Bölüm 14
ERKEN ÇOCUKLUKTA BİLGİSAYAR PROGRAMLAMANIN ÖĞRENMEYE ETKİSİ
Füsun S. AKDAĞ.....293

Bölüm 15
KARİYER DANIŞMA UYGULAMASININ MESLEKİ KARARSIZLIĞA ETKİSİ: BİR VAKA ÇALIŞMASI
Aslı TUNCA & Mustafa KUTLU.....309

Bölüm 16
FEN BİLGİSİ, SINIF VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI
Emrah ÖZBUĞUTU.....327

Bölüm 17
GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNE YÖNELİK ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ
Handan BÜLBÜL.....345

Bölüm 18
"PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE AİLELER" EBEVEYN GÖRÜŞLERİ
Fatma ÇALIŞANDEMİR & Ecem Nur SAVAŞ.....369

Bölüm 19
UZAKTAN ÖĞRENME PLATFORMLARI
Behiye CANBAZ & Nursel YALÇIN.....391

Bölüm 20
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM TARİHİNE BİR BAKIŞ (1316 H TARİHLİ SALNAME-İ NEZARET-İ MAARİF-İ UMUMİYE ÖRNEĞİ)
Tuğba ŞİMŞEK.....417

Bölüm 21
EĞİTİMDE LİDERLİK VE ETİK
Metin IŞIK .....431

Bölüm 22
ETİK VE PEDAGOJİ: PLATON EKSENLİ BİR DEĞERLENDİRME*
Feyza CEYHAN ÇOŞTU .....459

# Bölüm 1

## MEB ORTAOKUL MÜZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ŞARKILARIN İÇERİK ANALİZİ

*Tarkan YAZICI*[1]

1 Tarkan YAZICI, Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7028-7401

## 1. GİRİŞ

İnsan, doğumundan ölümüne kadar aldığı eğitim ne ise o olmuş ve temel fiziksel hareketlerinin dışında ihtiyaç duyduğu her kabiliyetini eğitim aracılığı ile elde edebilmiştir (Baltaş, 1992; Başaran, 1994). Toplumsal- kültürel bir varlık olan insan yapısı gereği mutlu yaşamayı ister. İstediği bu yaşama ulaşabilmesi için bireyin, tüm kabiliyetlerini harekete geçirmesi ve kendini geliştirmesi gerekmektedir ki; bu da ancak eğitimle gerçekleşecektir. Eğitim sürecinde birey yaşadığı toplum kültürünü anlayarak benimsemek ve toplumun kabullendiği davranışları kazanmak zorundadır. Çünkü toplum gelişimini bireyler sağlayacaktır. Dolayısıyla önce bireylerde bulunması istenilen özelliklerin belirlenmesiyle bu özellikler hazırlanan uyarıcılar aracılığıyla bireylere kazandırılır. Bu bağlamda Türk milletinin uygar ve yaratıcı olabilmesi yönünde, Türk eğitim sisteminin ana hedefi olan, Türk toplumunun mutluluğunun artırılması ve milli birlik-bütünlük içinde olunması önem taşımaktadır (Çilenti, 1988; Uçan, 1997; Demirel, 2000).

5. sınıf ile 8. sınıf sürecini kapsayan ortaokul süreci, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerinde önemli rol oynayan yıllardır. Öğrencilerin bu dönemde ilgi alanları oluşmakta ve becerileri gelişmektedir. Ayrıca yaş gruplarına özgü yeni durumlarla yüzleşmeleri ve mücadele etmeleri de gerekebilmektedir. MEB (2015)'e göre "*Eğitim sistemimiz içerisinde ortaöğretimin öneminin giderek arttığı bilinen bir gerçektir. Özellikle son dönemde öğrencilerimize çağın yeterliliklerinin en üst düzeyde kazandırılması noktasında ortaöğretimin kritik rolü daha belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamındadır. Bu durum; ortaöğretimin program, ders kitapları, haftalık ders çizelgeleri ve özellikle de mevzuatında pek çok yeniliği zorunlu hâle getirmiştir. Bu kapsamdaki çalışmalar tamamlanmış olup değişen şartlara ve ihtiyaçlara bağlı iyileştirme ve geliştirme çalışmalarına devam edilmektedir. Ortaöğretimin geçirdiği evreler ve Türk millî eğitim sistemi içerisindeki yeri ve yüklendiği misyon ile yapılan çalışmaların tarihine tanıklık edecek bir çalışmaya ihtiyaç olduğu açıktır.*"

Unutulmamalıdır ki; 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu Türk Milli Eğitimin genel amaçlarından biri de; "*Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak" yetiştirmektir.* Bu bağlamda MEB ortaokul müzik

ders kitaplarında yer alan şarkılar büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla araştırmada yer alan şarkılar şu alt başlıklar çerçevesinde analiz edilmiştir:

- Müzik Türlerinin Dağılımı,
- Müzik Türlerinin Temalara Göre Dağılımı,
- Ülkemiz Müzik Türlerinin Dağılımı.

## 2. YÖNTEM

Doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilen ve MEB tarafından yayınlanan ortaokul müzik ders kitaplarının incelenmesini amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Doküman analizi, araştırılan olayların sonucu hakkında bilgiler veren yazınsal materyallerin çözümlenmesini sağlayan bir veri toplama yöntemidir (Madge, 1955).

### 2. 1. Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen ders kitaplarına "Eğitim Bilişim Ağı"nın (EBA) internet sayfasından ulaşılmıştır. Toplam 4 müzik ders kitabı araştırma kapsamına alınmıştır. Belirlenen kitapların çözümlemesinde belirlenen dokümanların içerik analizi kullanılmıştır. Öte yandan elde edilen verilerin sunulmasında betimsel istatistik (frekans ve yüzde) kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR VE YORUM

*Tablo 1. İlköğretim 5. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Eserlerin Müzik Türlerine Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| Müzik Türleri | Türk Müzikleri | 21 | 91,3 |
| | Dünya Müzikleri | 2 | 8,6 |
| | Toplam | 23 | 100 |

Tablo 1'deki verilere göre 5. sınıf müzik ders kitaplarında bulunan eserlerin büyük çoğunluğunu 21 eser (%91,3) ile Türk Müzikleri oluşturmakla birlikte Dünya Müzikleri kategorisinde yalnızca 2 (%8,6) eser bulunmaktadır.

*Tablo 2. İlköğretim 5. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Eserlerde İşlenen Konulara Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Tema | f | % |
|---|---|---|---|
| Eserlerde İşlenen Konular | Aşk | 6 | 26,08 |
| | Atatürk | 2 | 8,6 |
| | Doğa | 1 | 4,3 |
| | Dostluk | 2 | 8,6 |
| | Kahramanlık | 2 | 8,6 |
| | Öğretmen | 1 | 4,3 |
| | Sevgi, Kardeşlik | 2 | 8,6 |
| | Vatan Sevgisi | 3 | 13,04 |
| | Diğer | 4 | 17,3 |
| | Toplam | 23 | 100 |

Tablo 2'de "Eserlerde İşlenen Konular" temasının alt temalarına göre dağılımı gösterilmiştir. En çok işlenen konu "Aşk" alt teması (%26,8) olmuştur. Bu alt temada yer alan eserler "Bingöl Halayı, Gökte Yıldız Ay Misun, Ha Buradan Aşağı, Kara Basma İz Olur, Makaram Sarı Bağlar, Meşeli Dağlar" eserleridir.

"Atatürk" alt temasında "Atam, Atatürk Ölmedi" eserleri yer almaktadır. "Doğa" alt temasındaki tek eser "Benim Bahçem" adlı eserdir. "Dostluk" alt temasında "Eski Dostlar, Oyun" eserleri bulunmaktadır. "Kahramanlık" alt temasında "Havada Bulut Yok, Hey Onbeşli" eserleri yer almaktadır. "Öğretmen" alt temasında ise "Sen Varsın Hep Öğretmenim" eseri bulunmaktadır. "Sevgi, Kardeşlik" alt temasında "Kardeşlik, Sevgi Çiçekleri" eserleri yer almıştır. "Vatan Sevgisi" alt temasında "Bizim Eller Ne Güzel Eller, Gençlik Marşı, Güzel Türkiye" eserlerine yer verilmiştir. "Diğer" kategorisindeki alt temada ise "Bahçalarda Börülce, Haydi Biliniz, Nane Limon Kabuğu" eserleri bulunmaktadır.

*Tablo 3. İlköğretim 5. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Eserlerin Alt Türlerine Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| Müzik Alt Türleri | Marş | 2 | 8,6 |
| | Okul Şarkısı | 9 | 39,1 |
| | Popüler Müzik | 1 | 4,3 |
| | Türk Sanat Müziği | 1 | 4,3 |
| | Türk Halk Müziği | 10 | 43,3 |
| | Toplam | **23** | 100 |

Tablo 3'te 5. Sınıf müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin alt türlerine göre dağılımı incelendiğinde "Türk Halk Müziği" eserleri 10 eser (%43,3) ile ilk sırada yer almaktadır. "Okul şarkıları" ise 9 eser (%39,1) ile ikinci sıradadır. Son sırada ise "Popüler Müzik" ve "Türk Sanat Müziği" alt temaları birer eser (%4,3) ile yer almaktadır.

*Tablo 4. İlkokul 6. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Eserlerin Müzik Türlerine Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| Müzik Türleri | Türk Müzikleri | 28 | 84,8 |
| | Dünya Müzikleri | 5 | 15,1 |
| | Toplam | 33 | 100 |

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde "Türk Müzikleri" alt temasında 28 (%84,4), "Dünya Müzikleri" alt temasında ise 5 eser (%15,1) bulunmaktadır.

*Tablo 5. İlköğretim 6. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Eserlerde İşlenen Konulara Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| Eserlerde İşlenen Konular | Aşk | 11 | 33,3 |
| | Atatürk | 3 | 9,09 |
| | Cumhuriyet | 1 | 3,03 |
| | Çalışmanın Önemi | 1 | 3,03 |
| | Doğa | 3 | 9,09 |
| | Kahramanlık | 3 | 9,09 |
| | Okul | 1 | 3,03 |
| | Sağlığın Önemi | 1 | 3,03 |
| | Sevgi, Kardeşlik | 1 | 3,03 |
| | Vatan Sevgisi | 3 | 9,09 |
| | Diğer | 5 | 15,1 |
| | **Toplam** | 33 | 100 |

Tablo 5'e göre "eserlerde işlenen konular" alt temaları içinde en çok işlenen konunun "Aşk" alt teması (%33,3) olduğu görülmektedir. Bu temadaki eserler "Bahçeye İndim ki, Bülbülüm, İndim Dere Irmağa, Kapat Gözlerini, Mavi Yeleğin Oğlan, Samanyolu, Silifke'nin Yoğurdu, Süpürgesi Yoncadan, Yollarda Aradım İzlerini, Üç Alma, Yenice Yolları" adlı eserlerdir. "Atatürk" alt temasında "Ata'm, Atatürk, Atatürk'ü Anış"

eserleri olmak üzere toplam 3 eser vardır. "Cumhuriyet" alt temasında iste "Cumhuriyet Marşı" eseri bulunmaktadır. "Çalışmanın Önemi" alt teması içinde "Çok Çalışkan Olmalıyız" eseri vardır. "Doğa" alt temasında "Dere, Karlı Dağlar, Yurdumda" eserleri yer almaktadır. "Kahramanlık" alt temasının içindeki eserler "Gençlik Marşı, Havada Bulut Yok, Kahraman" şeklindedir. "Okul" alt temasını işleyen eser "Okula Başladık" eseridir. "Sağlığın Önemi" isimli alt temada ise "Sağlık" isimli eser bulunmaktadır. "Sevgi, Kardeşlik" alt temasında "Sevgi Çiçekleri" eseri yer almaktadır. Diğer bir alt tema olan "Vatan Sevgisi" içerisinde "Çağrı, Malatya, Üç Şey" eserleri bulunmaktadır. "Diğer" alt temasında ise "Akvaryum, Ben Gidersem, İğne Battı, Neşeli Günler, Süt İçtim Dilim Yandı" eserleri yer almaktadır.

*Tablo 6. İlköğretim 6. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Eserlerin Alt Türlerine Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| Müzik Alt Türleri | Marş | 4 | 12,1 |
| | Okul Şarkısı | 14 | 42,4 |
| | Türk Sanat Müziği | 3 | 9,09 |
| | Türk Halk Müziği | 12 | 36,3 |
| | Toplam | **33** | 100 |

Tablo 6'ya bakıldığında "Müzik Alt Türleri" temasının altında yer alan alt temalarda en fazla eser "Okul Şarkıları" kategorisinde bulunmaktadır. Bu alt temada 14 (%42,4) eser yer almaktadır. İkinci sırada ise "Türk Hal Müziği" alt teması 12 (%36,3) eser ile yer almaktadır. "Marş" alt temasında 4 (%12,1), "Türk Sanat Müziği" alt temasına ise 3 (%9,09) eser bulunmaktadır.

*Tablo 7. İlköğretim 7. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Eserlerin Müzik Türlerine Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| Müzik Türleri | Türk Müzikleri | 39 | 92,8 |
| | Dünya Müzikleri | 3 | 7,1 |
| | Toplam | 42 | 100 |

Tablo 7'deki verilerde görüldüğü üzere "Türk Müzikleri" alt temasında 39 (%92,8) eser bulunmaktadır. "Dünya Müzikleri" alt temasında ise 3 (%7,1) eser yer almıştır.

*Tablo 8. İlköğretim 7. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Eserlerde İşlenen Konulara Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Tema | f | % |
|---|---|---|---|
| Eserlerde İşlenen Konular | Aşk | 20 | 47.6 |
| | Atatürk | 2 | 4,7 |
| | Doğa | 2 | 4,7 |
| | Kahramanlık | 5 | 11,9 |
| | Sevgi, Kardeşlik | 1 | 2,3 |
| | Vatan Sevgisi | 3 | 7,1 |
| | Diğer | 9 | 21,4 |
| | Toplam | 42 | 100 |

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde 7. Sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerde en çok "aşk" konusu (%47,6) işlenmiştir. Bu konu içinde "Açılır Gonca Gül, Altın Hızma, Ayletme Beni, Bahçada Yeşil Çınar, Bitlis'te Beş Minare, Bülbülüm Altın Kafeste, Dere Geliyor Dere, Entarisi Dım Dım Yar, Erik Dalı, Geçti Dost Kervanı, İncecikten Bir Kar Yağar, İndim Havuz Başına, Kavurma Koydum Tasa, Manolyam, Nemrut'un Kızı, Sevda Olmasaydı, Toycular, Unutamam Seni, Vardar Ovası, Yemeni Bağlamış" adlı eserler yer almaktadır. "Atatürk" alt temasında "Ata'm, Atatürk" eserleri bulunmaktadır. "Doğa" alt temasında yer alan eserler ise "Ağaç Türküsü, Kırlar doğru" eserleridir. "Kahramanlık" alt temasında "Eski Ordu Marşı, İleri Marşı, Manastır, Yangın Olur Biz Yangına Gideriz, Yemen Türküsü" eserleri yer almaktadır. "Sevgi, Kardeşlik" alt temasının içinde "Neşeye Şarkı" adlı eser bulunmaktadır. "Vatan Sevgisi" alt temasında "Bayrak Marşı, Güzel Anadolu, Memleketim" eserleri yer almıştır. "Diğer" alt temasında ise "Ben Yürürüm Yane Yane, Hey Gidi Dünya, Kiremite Su Düştü, Köyümüz, Notaların Şarkısı, Salâh-ı Ümmiye, Sarı Çizmeli Mehmet Ağa, Segâh Tekbir, Uzun İnce Bir Yoldayım" eserleri yer almaktadır.

*Tablo 9. İlköğretim 7. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Eserlerin Müzik Alt Türlerine Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| Müzik Alt Türleri | İlahi | 3 | 7,1 |
| | Klasik Müzik | 1 | 2,3 |
| | Marş | 5 | 11,9 |
| | Okul Şarkısı | 5 | 11,9 |
| | Popüler Müzik | 3 | 7,1 |
| | Türk Sanat Müziği | 5 | 11,9 |
| | Türk Halk Müziği | 20 | 47,6 |
| | Toplam | **42** | 100 |

Tablo 9'da 7. Sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin alt türlerine göre dağılımı verilmiştir. İçerisinde en fazla eser barındıran alt tema "Türk Halk Müziği" alt teması olmuştu. Bu alt temada 20 (%47,6) eser bulunmaktadır. İkinci sırada ise beşer eser (%11,9) ile "Marş", "Okul Şarkısı", Türk Sanat Müziği" alt temaları yer almaktadır. "İlahi" ve "Popüler Müzik" alt temalarında ise 3 (%7,1) eser bulunmaktadır. En az eserin bulunduğu alt tema ise 1 (%2,3) eser ile "Klasik Müzik" alt temasıdır.

*Tablo 10. İlköğretim 8. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Eserlerin Müzik Türlerine Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| **Müzik Türleri** | Türk Müzikleri | 18 | 66,6 |
| | Dünya Müzikleri | 9 | 33,3 |
| | Toplam | 27 | 100 |

Tablo 10'da 8.sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin "Türk Müzikleri" ve "Dünya Müzikleri" alt temalarına göre dağılımları gösterilmiştir. "Türk Müzikleri" alt temasında 18 (%66,6), "Dünya Müzikleri" alt temasında ise 9 (%33,3) eser bulunmaktadır.

*Tablo 11. İlköğretim 8. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Eserlerde İşlenen Konulara Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Tema | f | % |
|---|---|---|---|
| **Eserlerde İşlenen Konular** | Aşk | 12 | 44,4 |
| | Doğa | 1 | 2,7 |
| | Kahramanlık | 3 | 11,1 |
| | Mutluluk | 2 | 7,4 |
| | Sevgi, Kardeşlik | 1 | 2,7 |
| | Vatan Sevgisi | 3 | 11,1 |
| | Diğer | 5 | 18,5 |
| | Toplam | 27 | 100 |

Tablo 11'de gösterilen verilere bakıldığında 8.sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin "eserlerde işlenen konular" temasına göre dağılımında en yüksek değerin "aşk" alt temasında olduğu görülmektedir. Bu alt temada toplam 12(%44,4) eser bulunmaktadır. Eserler alfabetik sırasıyla "Cielto Lindo, Çayır Çimen Geze Geze, Dilirga, Divane

Aşık Gibi, Horon, Hoş Bilezik, Kalinka, Love Me Tender Nazende Sevgilim, Rüya Gibi Her Hatıra, Yollarda Aradım İzlerini, Zeytinyağlı Yiyemem Aman" şeklindedir. "Doğa" alt temasında "Sonbahar" adlı eser bulunmaktadır. "Kahramanlık" alt temasında ise "Gençlik Marşı, İzmir'in Kavakları, Sakarya Marşı" yer almaktadır. "Mutluluk" alt temasında "Gel Gidelim Bizim Köye, Mutluluk Şarkısı" eserleri bulunmaktadır. "Sevgi, Kardeşlik" alt temasında ise "Bir Dünya Bırakın" adlı eser yer almaktadır. "Vatan sevgisi" alt temasında tespit edilen eserler "Anayurt Marşı, Vatan Marşı, Vatan" şeklindedir. "Diğer" alt temasında "Değirmen Üstü Çiçek, En Güzel Şarkılar Yurdumda, Mutlu Bir Yılın Özlemi, Müzik, Ömürde Çiçek Gibi" eserleri yer almaktadır.

*Tablo 12. İlköğretim 8. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Eserlerin Müzik Alt Türlerine Göre Dağılımları*

| Tema | Alt Temalar | f | % |
|---|---|---|---|
| Müzik Alt Türleri | Çağdaş Müzik | 5 | 18,5 |
| | Marş | 3 | 11,1 |
| | Okul Şarkısı | 8 | 29,6 |
| | Türk Sanat Müziği | 2 | 7,4 |
| | Türk Halk Müziği | 9 | 33,3 |
| | **Toplam** | 27 | 100 |

Tablo 12'de "Müzik Türleri" temasının alt temaları incelenmiştir. En çok eser barındıran alt tema "Türk Halk Müziği" alt temasıdır. Bu alt temada toplamda 9 (%33,3) eser yer almaktadır. "Okul Şarkısı" alt teması ise 8 (%29,6) eser ile ikinci sırada yer almaktadır. "Çağdaş Müzik" alt temasında 5 (%18,5), "Marş" alt temasında 3 (%11,1) ve "Türk Sanat Müziği" alt temasında ise 2 (%7,4) eser bulunmaktadır.

*Tablo 13. İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Müzik Türlerinin Dağılımlarının Karşılaştırılması*

| | Alt temalar | 5.sınıf | | 6. sınıf | | 7. sınıf | | 8. sınıf | | Toplam | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Müzik türleri | **Türk müzikleri** | 21 | 91,3 | 28 | 84,8 | 39 | 92,8 | 18 | 66,6 | 106 | 84,8 |
| | **Dünya müzikleri** | 2 | 8,6 | 5 | 15,1 | 3 | 7,1 | 9 | 33,3 | 19 | 15,2 |
| | **Toplam** | 23 | 100 | 33 | 100 | 42 | 100 | 27 | 100 | 125 | 100 |

Tablo 13'te ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin müzik türlerine göre karşılaştırılması incelenmiştir. Bu tabloya göre bu müzik ders kitaplarında toplamda 125 eser bulunmaktadır. Bu eserlerin büyük çoğunluğunu 106 (%84,4) eser ile "Türk Müzikleri" türü oluşturmaktadır. "Dünya Müzikleri" türünde ise 19 (15,2) eser bulunmaktadır.

*Tablo 14. İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Eserlerde İşlenen Konularına Göre Dağılımlarının Karşılaştırılması*

| Tema | Alt temalar | 5.sınıf | | 6. sınıf | | 7. sınıf | | 8. sınıf | | Toplam | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eserlerde İşlenen Konular | **Aşk** | 6 | 26,08 | 11 | 33,3 | 20 | 47,6 | 12 | 44,4 | 49 | 39,2 |
| | **Atatürk** | 2 | 8,6 | 3 | 9,09 | 2 | 4,7 | - | | 7 | 5,6 |
| | **Cumhuriyet** | - | | 1 | 3,03 | - | | - | | 1 | 0,8 |
| | **Çalışmanın Önemi** | - | | 1 | 3,03 | - | | - | | 1 | 0,8 |
| | **Doğa** | 1 | 4,3 | 3 | 9,09 | 2 | 4,7 | 1 | 2,7 | 7 | 5,6 |
| | **Dostluk** | 2 | 8,6 | - | | - | | - | | 2 | 1,6 |
| | **Kahramanlık** | 2 | 8,6 | 3 | 9,09 | 5 | 11,9 | 3 | 11,3 | 13 | 10,4 |
| | **Mutluluk** | - | | - | | - | | 2 | 7,4 | 2 | 1,6 |
| | **Okul** | - | | 1 | 3,03 | - | | - | | 1 | 0,8 |
| | **Öğretmen** | 1 | 4,3 | - | | - | | - | | 1 | 0,8 |
| | **Sağlığın Önemi** | - | | 1 | 3,03 | - | | - | | 1 | 0,8 |
| | **Sevgi, Kardeşlik** | 2 | 8,6 | 1 | 3,03 | 1 | 2,3 | 1 | 2,7 | 5 | 4,0 |
| | **Vatan Sevgisi** | 3 | 13,4 | 3 | 9,09 | 3 | 7,1 | 3 | 11,1 | 12 | 9,6 |
| | **Diğer** | 4 | 17,3 | 5 | 15,1 | 9 | 21,4 | 5 | 18,5 | 22 | 17,6 |
| | **Toplam** | 23 | 100 | 33 | 100 | 42 | 100 | 27 | 100 | 125 | 100 |

Tablo 14'te ilköğretim 5, 6, 7 ve 8.sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerde işlenen konuların dağılımları gösterilmiştir. Buna göre kitaplarda en çok 49 (%39) eser ile "Aşk" konusu bulunmaktadır. En az işlenen konular ise birer (%0,8) eser ile "Cumhuriyet", "Çalışmanın Önemi", "Okul", "Öğretmen" ve "Sağlığın Önemi" konularıdır.

*Tablo 15. İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Eserlerin Alt Türlerine Göre Dağılımlarının Karşılaştırılması*

| Tema | Alt temalar | 5.sınıf | | 6. sınıf | | 7. sınıf | | 8. sınıf | | Toplam | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Müzik Alt türleri | Çağdaş Müzik | - | - | - | - | - | - | 5 | 18,5 | 5 | 6,2 |
| | İlahi | - | - | - | - | 3 | 7,1 | - | - | 3 | 3,7 |
| | Klasik Müzik | - | - | - | - | 1 | 2,3 | - | - | 1 | 1,2 |
| | Marş | 2 | 8,6 | 4 | 12,1 | 5 | 11,9 | 3 | 11,1 | 14 | 12,5 |
| | Okul Şarkıları | 9 | 39,1 | 14 | 42,4 | 5 | 11,9 | 8 | 29,6 | 36 | 45 |
| | Popüler Müzik | 1 | 4,3 | - | - | 3 | 7,1 | - | - | 4 | 5 |
| | Türk Halk Müziği | 10 | 43,3 | 12 | 36,3 | 20 | 47,6 | 9 | 33,3 | 51 | 63,7 |
| | Türk Sanat Müziği | 1 | 4,3 | 3 | 9,09 | 5 | 11,9 | 2 | 7,4 | 11 | 13,7 |
| | Toplam | 23 | 100 | 33 | 100 | 42 | 100 | 27 | 100 | 125 | 100 |

Tablo 15'e bakıldığında ilköğretim 5, 6, 7 ve 8.sınıf müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin alt türlerine göre dağılımlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. En fazla eserin bulunduğu alt tür 51 (%63,7) eser ile "Türk Halk Müziği" türüdür. İkinci sırada ise 36 (%45) eser ile "Okul Şarkıları" türü bulunmaktadır.

## 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın verileri incelendikten sonra çıkarılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- 5.sınıf müzik ders kitabında en fazla "Türk Müzikleri" türü kullanılmıştır.
- 5.sınıf müzik ders kitabındaki eserlerde en fazla "Aşk" konusu işlenmiştir.
- 5.sınıf müzik ders kitabında en çok işlenen alt tür "Türk Halk Müziği" türü olmuştur.
- 5.sınıf müzik ders kitabında "Dünya Müzikleri" türü, "Doğa" ve "Öğretmen" konuları ile "Popüler Müzik" ve "Türk Sanat Müziği" alt türleri en az kullanılan başlıklardır.
- 6.sınıf müzik ders kitabında en sık rastlanan tür "Türk Müzikleri" türü olmuştur.
- 6.sınıf müzik ders kitabındaki eserlerde işlenen konuların büyük çoğunluğunu "Aşk" konusu oluşturmaktadır. En az ele alınan konular ise

"Cumhuriyet", "Çalışmanın Önemi", "Okul", "Öğretmen" ve "Sevgi, Kardeşlik" konularıdır.

- 6.sınıf müzik ders kitabında en çok işlenen alt tür "Türk Halk Müziği" türü olmuştur.
- 6.sınıf müzik ders kitabında az rastlanılan tür "Dünya Müzikleri", en az rastlanılan alt tür ise "Türk Sanat Müziği" alt türüdür.
- 7.sınıf müzik ders kitabında en fazla kullanılan müzik türü "Türk Müzikleri" türüdür.
- 7.sınıf müzik ders kitabındaki eserlerde en çok "Aşk" konusu işlenmiştir.
- 7.sınıf müzik ders kitabında en fazla "Türk Halk Müziği" alt türüne rastlanmıştır.
- 7.sınıf müzik ders kitabına az rastlanılan tür "Dünya Müzikleri" türü, en az rastlanılan konu "Sevgi, Kardeşlik" konusu, en az rastlanılan alt tür ise "Klasik Müzik" alt türü olarak tespit edilmiştir.
- 8.sınıf müzik ders kitabında çoğunlukla "Türk Müzikleri" türü kullanılmıştır. "Dünya Müzikleri" türü daha az kullanılsa da diğer üç kademede kullanılan kitaplara oranla en fazla kullanıma 8.sınıf müzik ders kitabında ulaşılmıştır.
- 8.sınıf müzik ders kitabındaki eserlerin konu dağılımlarına bakıldığında, diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitapta da "Aşk" konusu en fazla sayısal değere sahiptir.
- 8.sınıf müzik ders kitabında en sık rastlanan alt tür yine "Türk Halk Müziği" alt türü olmuştur. En az rastlanılan alt tür ise "Türk Sanat Müziği" alt türüdür.
- Tüm kitaplar karşılaştırıldığında en fazla kullanılan türün "Türk Müzikleri" türü olduğu, en fazla işlenen konunun "Aşk" konusu olduğu ve en fazla rastlanılan alt türün ise "Türk Halk Müziği" alt türü olduğu tespit edilmiştir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda; bundan sonraki yapılacak çalışmalarda seçilecek eserlerde dünya müziği örnekleri ve çağdaş Türk müziğinin seçkin örneklerini oluşturan eserlere daha çok yer verilebileceği; eserlerin seçimlerinde aşk temalı şarkıların frekansının azaltılması, sevgi, dostluk ve barış, doğa, dürüstlük vatan sevgisi gibi konularda daha fazla esere yer verilmesi ayrıca bu içeriklerde yer almayan hoşgörü, sorumluluk, saygı, insan hakları ve şiddetin kötülüğü-zararları gibi konularda sözler içeren eserlerin eklenmesi önerilmektedir (Topalak, 2020).

## KAYNAKÇA

Baltaş, A. (1992). *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başaran İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Demirel, Ö.(2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Madge, J. (1955). The Tools of Social Science. Anchor Books Doubleday and Comp. *The Economic Journal*, 65 (258), 338-340.

MEB. "Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim". Erişim: 20 Şubat 2021. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf

MEB. "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği". Erişim: 21 Şubat 2021. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm

Topalak, Ş. (2020). MEB Anadolu Liseleri Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Müzik Eserlerinin Konu Analizi. Eurasian Academy of Sciences, 13, 43-61.

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

# Bölüm 2

## UZAKTAN EĞİTİM VE YÜZYÜZE EĞİTİM SÜREÇLERİNDE SINIF DİSİPLİNİ: KARŞILAŞTIRMALI BİR OLGUBİLİM ANALİZİ[1]

*Soner DOĞAN*[2]

*Funda ZORKOL*[3]

1 Bu çalışma 5. Uluslararası Bilimsel Çalışmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, snr312@gmail.com, Orcid no: 0000-0003-2013-3348

3 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, funda60100@hotmail.com, Orcid no: 0000-0003-1292-1432

## 1. Giriş

Dünyanın her yerinde ve hemen hemen tüm okulllarda sorunlu ve yıkıcı öğrenci davranışının yaygınlığı, bu konuda faklı araştırmaların yapılmasına neden olnuştur. Bu araştırmalar ile birlikte sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilecek öğretmenler yetiştirmek ve uygun disiplin stratejileri geliştirmek hedeflenmiştir (Rahimi ve Karkami, 2015). Disiplin, zihinsel yetenekleri ve davranışaları düzelten, biçimlendiren veya mükemmelleştiren bir süreçtir. Bu bağlamda her öğretmen ve okul kendi disiplin tarzı ve tekniğine sahiptir (Eggleton, 2001). Diğer bir ifadeyle, disiplini sınıf standartlarını belirlemeyi, bu standartlara uymayı, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmayı ve derste oluşabilecek kesintileri en az düzeye indirgeme sürecini ifade etmektedir (Jacob, Olawuyi ve Jacob, 2016).

Öğretmenlik hem bilim hem de sanattır. Öğrenmeyi kolaylaştıran ve gerçek öğretmen performansının ortaya çıkmasını sağlayan sınıf içinde dengelenmesi gerekn bir çok faktör vardır. Hem öğretmenin hem öğrencinin bilgi, beceri ve kşilik özellikleri bu faktörler arasında sayılabilir. Bunlarla birlikte sınıf ortamı ve öğrenci davranışları öğretmenin davranışlarına göre öğretmenin kullandığı yöntemlere göre şekillenmektedir. Bu süreçte öğretmenleri en çok zorlayan konu sınıfta yaşanan disiplin sorunları olmaktadır. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin yaş grubundan bağımsız olarak bir çok yıkıcı davranışla yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Bu durumda yaşanan disiplin sorunları öğretmeninin, öğrenci başarısını arttırma yolunda sarf ettiği performansın önüne bir engel olarak çıkmaktadır. Öğretmenler ise bu disiplin sorunları ile farklı stratejiler bağlamında mücadele ederk sınıf ortamını korumaya çalışmaktadır (Maazouzi, 2017).

Sınıfta öğrenmenin gerçekleşebilmesi öncelikle öğrencilerin davranış problemleriyle etkin bir biçimde baş edilmesine bağlıdır. Özellikle, ciddi düzeyde dikkat ve davranış problemleri olan sınıflarda yönetim ve disipline duyulan gereksinim artmakta ve öğretmenler her gün öğrencilerin sorun davranışlarıyla baş etmek durumunda kalmaktadır (Hovland ve Smaby, 1996, akt: Sadık ve Aslan, 2015). Bu durum eğitim-öğretimde aksaklıkların meydana gelmesine ve asıl odak noktasından uzaklaşılmasına sebebiyet vermektedir. İstendik davranışların kazandırılması ve öğretim ortamının sağlıklı bir şekilde düzenlenmesi için disiplin problemlerinin üstesinden gelinmesi gerekir (Taymaz,1995). Eğitimcilerin sınıfta yaşanan disiplin olaylarına karşı uyanık olmaları gerekir. Çünkü disiplin süreçlerine ilişkin yaklaşımlar doğrudan öğrencinin gelişimini etkilemektedir. Öğrencinin sosyal, kültürel ve akademik gelişimi bunun yanı sıra hem eğitim hayatında hemde hayatının geri kalanında ortaya çıkacak davranış örüntülerinin sınıf disiplini ile doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir

(Aydın, 2001).Öğretmen sınıfında uygun davranışların oluşması için problemlerin kaynağına inmeli, bu problemlere kesin ve kalıcı çözümler bulmalıdır. İstenmeyen davranış öğrencinin hem okul hem aile hem de sosyal hayatıyla ilgili olabileceği için her etken iyice irdelenmelidir. Bu, hem eğitim öğretimin olumlu gerçekleşmesi hem de öğrencinin okul dışında da iyi davranışlar sergilemesi açısından önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından örgün eğitimin tanımı, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitim olarak yapılmıştır. Örgün eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (MEB 2015). Geleneksel öğretimin esas olanı sınıf öğretimidir. Sınıf öğretiminde temel varsayım bir sınıfta eğitim alan kişilerin belli bir zaman diliminde öğretilen konuyu öğrendikleridir. Sınıf öğretiminde bireysel farklılıklar gözetilmez, seçmeli ders sayısı azdır veya işlevi yoktur. Sınıftaki oturma düzeni bireysel çalışmaya elverişli değildir ve sınıf içerisinde uyarıcı olacak düzenlemeler yoktur veya azdır (Duruhan 2004:4). Örgün eğitim kurumlarında öğrenciler günlerinin önemli bir bölümünü geçirirler. Bu süre içerisinde bir yandan yeni bilgileri öğrenip eğitilirken, diğer yandan da sosyalleşmekte ve kültür alışverişinde bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel ilgi ve yetenekleri örgün eğitim ve öğretim kurumlarında daha kolay ve erken keşfedilebilmektedir (Çiftçi 2015, 43).

Uşun (2006) uzaktan eğitimi kaynak alıcı arasında oluşan mesafeye göre tanımlarken aynı zamanda uzaktan eğitim bileşenlerini bireysellik, esneklik, bağımsızlık olarak ifade etmiştir. Uzaktan eğitimin farklı bileşenlerin toplamı olarak teknolojik bir alt yapıya sahip olunması gerektiğini ifade eden Uşun (2006) ile benzer şekilde Yıldız (2006, s.6) uzaktan eğitim konusunda "uzaktan eğitim genel olarak teknolojik cihazlarla medya veya internet aracılığıyla öğrenmeyi etkinleştirme veya internet üzerinden içerik öğrenme ve deneyimlerden öğrenmedir" söyleminde bulunmuştur. Yadigar, (2010)'a göre uzaktan eğitim sistemi pek çok farklı metotla uygulanan bilgiyi, beceriyi, kazanımı ve donanımı alma ve öğretme yöntemlerinden biridir. Uzaktan eğitim en geniş kapsamlı bakış açısıyla tarif edilecek olursa; birbirinden farklı yerlerdeki aktarıcı ile alıcı arasındaki etkileşimi teknolojinin yardımı sayesinde kuran bir sistemdir. Koçdar, (2006, s.23)ise konuya uzaktan eğitimin sağladığı faydalar bağlamında katkı sağlayarak "uzaktan eğitim, öğreten ile öğrenen kişilerin farklı mekânlarda olması sebebiyle bilgiyi alan ile bilgiyi veren arasındaki karşılıklı etkileşimin internet, bilgisayar, tablet, akıllı telefon, televizyon, video konferans gibi araçların kullanılmasıyla uygulanmaktadır. Böylece öğrencilere diledikleri süreçte, arzu ettikleri mekanda, istedikleri eğitim fırsatı sunulmaktadır" ifadelerini kullanmıştır.

2019-Aralık ayında Çin'de başlayan Koronavirüs salgını kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almış ve bu salgın hayatımızda her şeyin tamamen değişmesinin bir başlangıcı olmuştur. İnsanlar, yaşam tarzları, öncelikleri, hayata bakış açıları gibi çoğu alanda kendilerini yenilemek zorunda kalmışlardır. Bu başlangıç birçok kurumunda kendini yenilemesi için bir adım olmuştur. Şüphesiz en büyük değişim milyonlarca öğrenciyi ve binlerce öğretmeni etkilemesinden dolayı eğitimde olmuştur. Yüz yüze eğitimin yerini çevrimiçi uygulamalar almış ve mecburen öğretim şekilleri, kullanılan yöntem-metotlar farklılaşmış bu da öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretimlerinde karşılaştıkları problemlerin de değişmesine neden olmuştur. Ders esnasında öğretmenlerin yaşadıkları disiplin problemleri çevrimiçi eğitime bağlı olarak çok farklı boyutlara ulaşmış, bu da eğitim-öğretimin amacına ulaşılmasında sıkıntılar ortaya çıkarmıştır. Öğrenci ve öğretmenin birbirinden uzak oluşu, göz temasının olmayışı, kullanılan sisteme yapılabilen müdahaleler, öğrencilerin çok uzun süre kapalı alanda ve bilgisayar başında olması, ailelerin yanlış tutumu gibi olumsuz etkenler öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı disiplin problemlerini artırmış ve bu hem öğretmenin daha fazla yorulmasına hem de istendik davranışların kazandırılmasında aksaklıklar meydana gelmesine yol açmıştır.

Pandemi öğretmen ve öğrenci etkileşiminde dönüşüme neden olmuştur. Çevrimiçi programlar vasıtasıyla kurulan öğretmen-öğrenci etkileşimi de yüz yüze eğitimde olduğu gibi doğrudan değil de dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Bu durum, öğrencinin otoriteyi tanıması konusunda sorun yaşamasına neden olabilmektedir (Varışlı, 2021). Bundan kaynaklı olarak da yüz yüze eğitiminden farklı disiplin sorunları ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi eğitimde ikincil toplumsallaşma sürecinde dönüşüme neden olan bir diğer husus da öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerindeki değişimdir. Yüz yüze eğitimde öğrenciler birbirleriyle konuşarak, fikir alışverişinde bulunarak bir sosyal ağ kurmaktaydı. Ancak çevrimiçi eğitimde öğrencilerin yüz yüzeyken kurdukları etkileşimin aynısını kurmaları beklenememektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yardımıyla, sosyal medya yardımıyla kurdukları ilişkiler, yüz yüze etkileşimin yerine geçememektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerin birbirinden öğrenme yolunu da neredeyse tamamen ortadan kaldırmıştır (Varışlı, 2021)

Uzaktan eğitim sürecinde derslerin yürütülme süreçlerinde farkılıklar oluşmaktadır. Senkron olarak yapılan derslerde öğrenciler doğrudan canlı derslere katılabilmekte, bu bağlamda öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla anlık paylaşımlar yapabilmekte, konuya ilişkin anlamadığı kısımları öğretmenine sorarak, eksik kalan öğrenmeleri tamamlama fırsatı yakalamaktadır. Asenkron şeklinde yürütülen derste ise öğrenci

sanal bir sınıf ortamında bulunmamakta, yapılan derslerin kayıt altına alınan videolarını internet üzerinden istediği yerden ve istediği zaman diliminde izleyerek öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Tabi bu süreçte etkileşim olmadığı için anlaşılmayan konularda karşıdan anlık tepki alamamakta ve burum da ortaya dezavantajlı bir süreç çıkarmaktadır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Ancak EBA üzerinde ülkemizde daha çok senkron derslerin yapıldığını, asenkron olarak yapılan hizmetin ise daha çok özel girişimciler tarafından ticari olarak yapıldığı söylenebilir. Seçeneklerin fazla olmasının öğreneme konusunda öğrenciler için bir avantaj olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Covid salgınıyla beraber yüz yüze eğitimin yerini alan çevrimiçi (uzaktan) eğitim faaliyetleri birçok fayda sağlarken diğer taraftan da hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından birtakım zorluklara sebebiyet vermektedir. Sınıf ortamının öğrenmeyi destekleyecek şekilde olmaması, öğretmenin otoritesinin öğrenci öğrenmesine katkı yapacak şekilde olmaması, anında geri dönüt vermenin imkânsızlaşması, öğrenciyi canlı olarak görmemenin onu kontrol etmeye ve güdülemeye engel olması gibi farklı disiplin sorunlarını beraberinde getirmiştir. Bu sıkıntıların üstesinden gelmek isteyen öğretmenler farklı yöntem ve metotlar denemeye başlamışlardır. İstendik davranışların kazandırılması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması için tüm disiplin problemlerin üstesinden gelinmeli ve güdülenmiş öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı yüzyüze ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan disiplin sorunlarını öğretmen görüşlerine göre belirlemek ve aralarında karşılaştırma yaparak, iki farklı eğitim sürecine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. Salgının seyrine göre son dönemde hem uzaktan hem de yüz yüze dersler birlikte yapılmaktadır. Araştırmanın bu bağlamda hem literatüre hem de uygulayıcılara önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

## 2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Yüz yüze eğitim ve çevrimiçi eğitim süreçlerinin sınıf disiplini bağlamında karşılaştırılması amacıyla oluşturulan bu çalışmanın araştırma yöntemi nitel durum çalışmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise olgu bilim (fenemoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Olgubilim deseninde, araştırmaya konu olan olgu hakkında, bu olguyu deneyimleyen bireylerin ortak görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2016). Kocabıyık (2015)'e göre, olgu bilim araştırmalarında bireylerin

yaşantıları içerisinde gördükleri ancak çok fazla üzerinde düşünmedikleri olgular üzerinden gidilerek bu olgulara ilikin sistematik bilgiler elde edilmesi yoluna gidilmektedir. Bu araştırmada artık eğitim hayaımızda yeni bir normali temsil eden uzaktan ve yüzyüzü eğitimin birlikte ele alınarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda eğitim süreçlerinde yeni denyimler kazanılmasını sağlayan uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birer olgu olarak ele alınmış ve bu olguların derinlemesine incelenmesi için olgu bilim deseninin uygun olduğu yönünde karar kılınmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan ilköğretim ve ortaöğretim gruplarından 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde veri zenginliğini sağlamak adına konuyu deneyimleyen katılımcıların belirlenmesinde farklı özelliklerin dikkate alınması gerkemektedir. Bu kapsamda araştırmada katılımcıların cinsiyet, kıdem, branş ve okul türü özellikleri dikkate alınmıştır. Katılımcıların kimlikleri ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiş olup katılımcılar K1, K2, K3, …K11 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** *Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

| Katılımcılar | Cinsiyet | Kıdem (yıl) | Branş | Okul Türü |
|---|---|---|---|---|
| K1 | Erkek | 16 | Beden Eğitimi | Lise |
| K2 | Erkek | 3 | İngilizce | Lise |
| K3 | Erkek | 7 | Matematik | Ortaokul |
| K4 | Kadın | 1.5 | İngilizce | Lise |
| K5 | Kadın | 4 | Okul Öncesi | İlkokul |
| K6 | Erkek | 17 | Türk Dili ve Edebiyatı | Lise |
| K7 | Erkek | 13 | Tarih | Lise |
| K8 | Kadın | 10 | Din Kültürü | Lise |
| K9 | Kadın | 4 | Matematik | Lise |
| K10 | Kadın | 7 | Sınıf Öğretmenliği | İlkokul |
| K11 | Erkek | 12 | Bilişim Teknolojileri | Lise |
| K12 | Kadın | 12 | Türk Dili ve Edebiyatı | Lise |
| K13 | Erkek | 7 | Müzik | Lise |
| K14 | Kadın | 27 | Tarih | Lise |
| K15 | Kadın | 26 | Türk Dili ve Edebiyatı | Lise |
| K16 | Kadın | 4 | Türk Dili ve Edebiyatı | Lise |
| K17 | Erkek | 3 | Din Kültürü | Lise |
| K18 | Kadın | 3 | Almanca | Lise |
| K18 | Kadın | 3 | Fen Bilimleri | Ortaokul |
| K20 | Kadın | 21 | Kimya | Lise |

Tablo 1'e göre katılımcılardan 12'si kadın 8'i erkektir. Kıdemleri 1 ila 27 yıl arasında değişmektedir. Branşları 1 Beden Eğitimi, 2 İngilizce, 2 Matematik, 1 Okul Öncesi, 4 Türk Dili ve Edebiyatı, 2 Tarih, 2 Din Kültürü, 1 Sınıf Öğretmenliği, 1 Bilişim Teknolojileri, 1 Müzik, 1 Almanca, 1 Fen Bilimleri, 1 Kimya şeklindedir. Okul türü olarak ise ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlere elektronik posta yoluyla ulaştırılmıştır. Formun geliştirme sürecinde öğretmenlerin yüz yüze eğitim ve çevrimiçi eğitim süreçlerinin sınıf disiplini bağlamında karşılaştırılması amacıyla ilgili literatür taranarak sorular yazılmıştır. Yazılan sorulara ilişkin eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu öğretmenlere elektronik posta yoluyla iletilmiş ve tekrar cevaplanmış şekli elektronik posta yoluyla alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanan formda 20 öğretmene hazırlanan şu sorular yöneltilmiştir:

1-Disiplin nedir?

2-Yüz yüze eğitimde en çok karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir?

3-Yüz yüze eğitimde sınıf disiplinini nasıl sağlıyorsunuz?

4-Uzaktan eğitim sürecinde en çok karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir?

5-Uzaktan eğitimde sınıf disiplinini nasıl sağlıyorsunuz?

6-Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasında sınıf disiplini bağlamında ne tür farklılıklar ortaya çıkmaktadır?

7-Disiplin ……gibidir. Çünkü ……

## 2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle düzenlenmiştir. Çalışmada içerik analizi, her sorunun ayrı değerlendirilerek tablolar ve grafikler ile sunulması ve her tablodan sonra doğrudan katılımcı görüşlerine örnekler verilmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırma sorularının her birisi kendi içinde değerlendirilmiştir. Öncelikle katılımcılardan elde edilen veriler kodlanarak en küçük birimler haline getirilmiş, ikinci adım da ise bu kodlardan yola çıkılarak kategorilere ulaşılmıştır. Her soru bir tema olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bulgular katılımcılardan elde edilen ifadelerin doğrudan verilmesi ile desteklenmiştir. Sınıf disiplini

konusunda oluşturulan metafor cümlesine verilen cevaplarda metafor analizi kapsamında yapılandırılmıştır.

## 3. Bulgular

Araştırma sonucunda yüz yüze eğitim ve çevrimiçi eğitim süreçlerinin sınıf disiplini bağlamında karşılaştırılmasına yönelik olarak bulgular 7 tema altında incelenmiştir Bunlar; 1) Öğretmenlerin disiplin nedir tanımına yönelik görüşleri, 2) Öğretmenlerin yüz yüze eğitimde en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşler 3) Öğretmenlerin yüz yüze eğitimde sınıf disiplinini sağlama konusundaki görüşleri, 4) Öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşler, 5) Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf disiplinini sağlama konusundaki görüşleri, 6) Öğretmenlerin uzaktan eğitim ve çevrimiçi eğitim arasında disiplin bağlamında edindikleri farklılıklara yönelik düşünceleri, 7) Öğretmenlerin ‘’Disiplin nedir?’’ konusuna yönelik metafor görüşleri. Bu temalara ilişkin kodlar ve katılımcı görüşleri alt başlıklar hâlinde sunulmuştur. Bulguların sunumunda tablo ve grafiklerden faydalanılmıştır.

### 3.1. Öğretmenlerin ‘’Disiplin Nedir?” Sorusuna Yönelik Görüşleri

**Tablo 2:** *Öğretmenlerin ‘’Disiplin Nedir?” Tanımına Yönelik Görüşleri*

| KATEGORİLER | F | % |
|---|---|---|
| Kanunlara, kurallara uymaktır. | K1, K4, K6, K8, K9, K16, K18, K19, K20 | %45 |
| Kişinin gizli iç gücüdür, karakteridir. | K3, K7 | %10 |
| Alınan önlemler bütünüdür. | K5, K10, K12 | %15 |
| Öğrenciye istendik davranışın kazandırılmasıdır. | K13, K14, K17 | %15 |
| Yapılması gerekenin yapılmasıdır. | K2, K11, K15 | %15 |

Tablo 2’de öğretmenlerin “Disiplin nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Buna göre öğretmen görüşleri; Kanunlara, kurallara uymaktır (f9), Kişinin gizli iç gücüdür, karakteridir (f2), Alınan önlemler bütünüdür (f3), Öğrenciye istendik davranışın kazandırılmasıdır (f3), Yapılması gerekenin yapılmasıdır (f3) şeklinde 5 alt kategoride yapılandırılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yüzde 45’lik bir kısmının disiplini ‘’Kanunlara, kurallara uymaktır.’’ şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin diğer yüzde 45’lik kısmı ise disiplini ‘’Alınan önlemler bütünü, Öğrenciye istendik

davranışın kazandırılması ve Yapılması gerekenin yapılması'' şeklindeki kategorilerle cevaplamışlardır. ''Kişinin gizli iç gücüdür, karakteridir'' kategorisi ise öğretmenlerin yüzde 10'luk kısmı tarafından cevaplanmıştır.

Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

**K4:** Disiplini kısaca belli bir topluluğun düzenini, bir arada bulunuşluluğunu sağlamak için oluşturulan kurallara uyulması şeklinde açıklayabilirim.

**K3:** Disiplin içsel bir davranıştır. Öğrencinin görev ve sorumluluklarını bilerek hareket etmesi ve her şeyi zamanında düzenli yapmasıdır.

**K13:** Öğrenciye istenilen davranışı kazandırmak için zorunlu olduğumuz tutum.

**K2:** Dış ve iç etkenlerden bağımsız olarak yapılması gerekeni yapmaktır.

### 3.2. Öğretmenlerin ''Yüz Yüze Eğitimde En Çok Karşılaştığınız Disiplin Sorunları ve Bu Sorunları Çözme Yöntemleri'' İle İlgili Görüşleri

**Tablo 3:** *Yüz yüze eğitimde en çok karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir?*

| KATEGORİLER | F | % |
|---|---|---|
| İlgi ve dikkat dağınıklığı | K1, K13, K18 | %15 |
| Sınıf içi davranış problemleri | K2, K4, K5, K6, K8, K9, K12, K16, K17, K20 | %50 |
| Öğrencilerin ders dışı olumsuz ilişkileri | K3, K10 | %10 |
| Dersin önemsiz olduğunun düşünülmesi | K11 | %5 |
| Öğrencinin kendi özel durumundan kaynaklanan sorunlar | K14, K15, K19 | %15 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlere yöneltilen "Yüz yüze eğitimde en çok karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir?'' sorusuna verilen cevaplar 5 farklı kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin Sınıf içi davranış problemlerinden kaynaklanan disiplin problemlerinin oranı %50'dir. İlgi ve dikkat dağınıklığı ile Öğrencinin kendi özel durumundan kaynaklanan sorunlarla alakalı disiplin problemlerinin oranı %15'tir. Öğrencilerin ders dışı olumsuz ilişkileri ile alakalı disiplin sorunları oranı %10 ve son olarak Dersin önemsiz olduğunun düşünülmesinden kaynaklanan disiplin sorunlarının oranı ise %5 olarak ortaya çıkmıştır.

### 3.3. Öğretmenlerin ‘’Yüz Yüze Eğitimde Sınıf Disiplinini Nasıl Sağlıyorsunuz?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

**Tablo 4:** *Yüz Yüze Eğitimde Sınıf Disiplinini Nasıl Sağlıyorsunuz?*

| Öğrenciyi dersin onun için faydalı olduğuna inandırarak. | Sorum-luluk vererek. | Öğrenci dikkatini çekerek. | **Sınıf kurallarını belirleyerek.** | **Faklı yöntemler kullanarak. (göz teması, sözlü uyarı vb.)** | **Rol model olarak.** | **Ödül-ceza Sistemi uygulayarak.** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| K1, K15 | K2 | K13 | K3, K5 , K8, K9, K10, K11, K12, K16, K17, K18 | K4, K6, K19 | K7, K14 | K20 |
| %10 | %5 | %5 | %50 | %15 | %10 | %5 |

Tablo 3’de öğretmenlerin “Yüz Yüze Eğitimde Sınıf Disiplinini Nasıl Sağlıyorsunuz?’’ sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Buna göre öğretmen görüşleri 7 farklı kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin yüzde ellisinin ortak cevabıyla ‘’ Sınıf Kurallarını Belirleyerek (f10)’’ kategorisi en çok verilen yanıt olmuştur. Diğer kategoriler, Öğrenciyi dersin onun için faydalı olduğuna inandırarak (f2), Sorumluluk vererek (f1), Öğrenci dikkatini çekerek (f1), Faklı yöntemler kullanarak (f3), Rol model olarak (f2), Ödül-ceza Sistemi uygulayarak (f1) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

**K12:** Yüz yüze eğitimde sınıfa ilk girdiğim zaman sınıf ile birlikte sınıf disiplin kurallarını oluşturuyorum.

**K4:** Yüz yüze eğitimde en çok kullandığım yöntemlerden bir tanesi sessizce beklemektir.

**K7:** Bir öğretmen sınıf ve okul ortamında giyimi, hitabeti, güler yüzü ve bilgiyi aktarma usulleri disiplini ifade eder. Rol model olarak öğretmen disiplini kendisinde aramalıdır.

### 3.4. Öğretmenlerin ‘’Uzaktan Eğitim Sürecinde En Çok Karşılaştığınız Disiplin Sorunları Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Görüşleri

**Tablo: 5** *Uzaktan eğitim sürecinde en çok karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir?*

| İmkan Yetersizliği | İlgisizlik | Aile Müdahalesi | Dersi Sabote Etme |
|---|---|---|---|
| K1, K5, K16 | K2, K3, K4, K6, K7, K9, K11, K13, K14, K17, K18, K20 | K12 | K8, K10, K15, K19 |
| %15 | %60 | %5 | %10 |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin “Uzaktan eğitim sürecinde en çok karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların 4 kategori altında toplandığı görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde en çok karşılaşılan disiplin sorunun %60’lık oranla ‘’İlgisizlik (f12)” olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer kategorilerin ise %15’lik oranla İmkan Yetersizliği (f3), %10’luk oranla Dersi Sabote Etme (f4) ve %5’lik oranla Aile Müdahalesi (f1) olduğu görülmektedir.

Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

K5: Dezavantajlı bölgede çalıştığım için maddi durum ve elektronik telefon bilgisayarların olmayışı veya internetin olmaması.

K18: Öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermemesi ,kendini ifade etmemesi, konuşma gereği duymaması ,dersi açıp pc ve ya telefondan bağımsız hareket etmesi, derse hazırlıksız gelmesi en büyük sorunlardır.

K12: Uzaktan eğitim sürecinde en çok karşılaştığım sorun öğrencinin canlı derse ailesinin yanında girmesidir: Dersin birinde öğrencinin birine soru sordum, soruyu öğrencinin kardeşi cevapladı.

K15: Ders esnasında öğrencinin ekranı çizmesi, müzik dinletmesi gibi yöntemlerle dersin işlenişini engellemeye çalışanlar oldu.

### 3.5. Öğretmenlerin ‘’Uzaktan Eğitimde Sınıf Disiplinini Nasıl Sağlıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Görüşleri

**Tablo: 6** *Uzaktan Eğitimde Sınıf Disiplinini Nasıl Sağlıyorsunuz?*

| **Herhangi bir disiplin problemi yaşamıyorum.** | **K9, K11, K12, K14, K15, K16, K18, K20** | %40 |
|---|---|---|
| **Veliyle irtibata geçiyorum.** | **K2** | %5 |
| **Kurallar belirliyorum.** | **K3, K8, K10** | %15 |
| **Dersin önemine vurgu yapıyorum.** | **K7** | %5 |

| | | |
|---|---|---|
| **Aktif katılımı sağlıyorum.** | **K1, K6, K13, K17, K5** | %25 |
| **Sözel uyarılar kullanıyorum.** | **K4, K19** | %10 |

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin "Uzaktan Eğitimde Sınıf Disiplinini Nasıl Sağlıyorsunuz?" sorusuna verdiği cevapların Herhangi bir disiplin problemi yaşamıyorum (f8), Veliyle irtibata geçiyorum (f1), Kurallar belirliyorum (f3), Dersin önemine vurgu yapıyorum (f1), Aktif katılımı sağlıyorum (f5), Sözel uyarılar kullanıyorum (f2) şeklinde 6 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin %40'lık kısmının uzaktan eğitimde sınıf disiplinin sağlama konusunda problem yaşamadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu kategoriyi %25 'lik oranla öğretmenlerin ''Aktif katılımı sağlıyorum.'' cevabı takip etmektedir.

Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

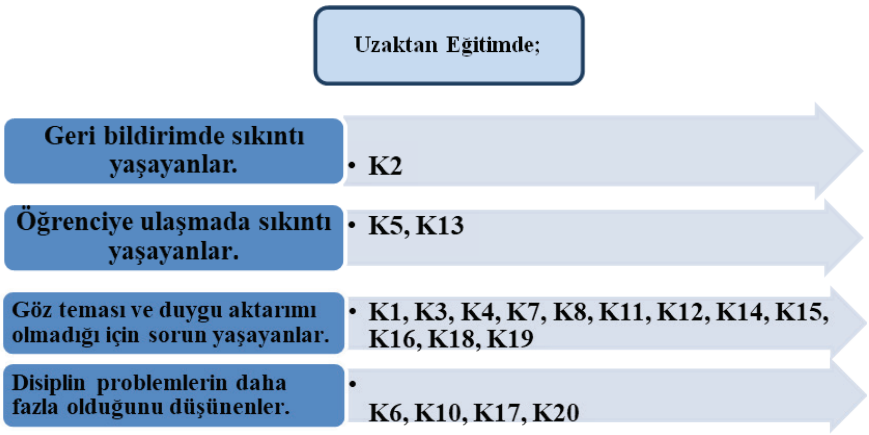
K15: Derste öğrenci sayısı az olduğu için ve sadece son sınıfların dersine girdiğim için derste herhangi bir disiplin sorunu yaşamıyorum.

K3: Sınıf kurallarını sene başında tüm öğrencilere ve velilere whatsapp üzerinden attım. Veliler ve öğrencilerle toplantı yapıp sınıf kurallarının neler olduğunu anlattım.

K17: Bütün öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayarak, her bir öğrencinin söz hakkı almasına imkan verecek uygulamalar yapıyorum.

### 3.6. Öğretmenlerin ''Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasında sınıf disiplin bağlamında ne tür farklılıklar ortaya çıkmaktadır?" Sorusuna Yönelik Görüşleri

**Tablo: 7** *Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Arasında Sınıf Disiplini Bağlamında Ne Tür Farklılıklar Ortaya Çıkmaktadır?*



Tablo 7'ye göre uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasındaki sınıf disiplini farklılıkları bağlamında 4 farklı başlık altında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde uzaktan eğitimde en çok yaşanan farklılığın %60'lık oranla "Göz teması ve duygu aktarımı olmadığı için sorun yaşayanlar" kategorisi olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere göre Disiplin problemlerin daha fazla olduğunu düşünenlerin (f4) oranı %20, Geri bildirimde sıkıntı yaşayanların (f1) oranı %5 ve Öğrenciye ulaşmada sıkıntı yaşayanların (f2) oranı %10 olarak ortaya çıkmıştır.

Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

K15: Uzaktan eğitimde öğrenciyle göz göze bir iletişim kurulamıyor. Karşınızdaki kişinin ne düşündüğünü, ne yaptığını ya da ne beklediğini bilmeden bazen de kendi kendimize ders anlattığımız süreçler yaşıyoruz. Bir ekranın arkasında sizi dinleyip dinlemediğini bilmediğiniz bir kitleye ulaşmak, o kitleyi etkilemek gerçekten çok zor.

K10: Yüz yüze eğitimde daha fazla disiplin sorunları yaşanmaktadır. Sınıf içinde, teneffüslerde arkadaşlarıyla veya başka sınıftan birleri ile sık sık olumsuz davranışlar yaşanabiliyor.

K2: Okulda daha etkin yapabildiğimiz geri besleme süreci uzaktan eğitimde sekteye uğramıştır.

K5: Uzaktan eğitimde tüm öğrenciye ulaşamıyorum, yüz yüze eğitimde tüm öğrenciye ulaşıyorum.

## 3.7.Öğretmenlerin disipline ilişkin metafor örnekleri

**Tablo: 8** *Metafor Örnekleri*

| | |
|---|---|
| **K2** | Disiplin köprü gibidir. Çünkü insanı hedefine ulaştırır. |
| **K4** | Disiplin adalet terazi gibidir. Çünkü denge ister. Ne çok sıkı uygulamak gerekir ne de çok gevşek bırakmak. |
| **K6** | Disiplin demircinin ateşi gibidir. Çünkü çeliğe şekil veren ateştin harıdır. |
| **K10** | Disiplin akan bir nehir gibidir. Çünkü eğer akıntının yönü sağa sola saparsa nehir de eski gücünü kaybeder. Tıpkı sınıf disiplini gibi. |
| **K15** | Disiplin yemeğin içindeki tuz ve baharat dengesi gibidir. Çünkü kullanılan malzeme ve teknik ne kadar iyi olursa olsun tat dengesi sağlanmadıkça lezzetli bir yemek ortaya çıkmaz. |
| **K16** | Disiplin otoyol gibidir. Çünkü doğru adrese kısa ve hızlı götürmede zemindir. |
| **K17** | Disiplin ders gibidir. Çünkü tecrübe ettikçe öğrenilir. |

| | |
|---|---|
| **K18** | Disiplin su gibidir .Çünkü ortamın durumuna göre şekillenen kurallardan oluşur ve kalıba girer. |
| **K19** | Disiplin bir işin verimli ve intizamlı yapılmasıdır. Çünkü bir öğrenci ne kadar disiplinli olursa öğrenci dersi ve kuralları o kadar iyi özümser. |
| **K20** | Disiplin araç kullanmak gibidir. Çünkü kurallara uygun kullanırsa kişiyi hedefe ulaştırır. |

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların disiplin kavramını hem olumlu hem de olumsuz davranışlar bağlamında değerlendirdikleri görülmektedir. Yine katılımcılar disiplinden vazgeçilemeyeceğini vurgularken disiplini sağlama konusunda dengeli bir yaklaşımdan söz etmektedirler. Katılımcıların disiplin kavramına metaforik yaklaşımları, disiplin süreçlerinin sağlanmasında katılımcıların farklı bakış açılarına ve yaklaşımlarına sahip olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir.

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin disiplin kavramını açıklarken kullandıkları tanımlamalar analiz edildiğinde kanunlara uymak, karakterle ilgili bir güç, önlemler bütünü, öğrencilere davranış kazandırma süreci ve yapılması gereken bir davranış şeklinde kategorilere ulaşılmıştır. En fazla kanunlara uymak şeklinde ortaya çıkan görüş, katılımcıların disiplin kavramını yasal düzenlemelere dayandırma eğilimi göstermeleri açısından dikkat çekicidir. Öğrencilere istendik davranışlar kazandırılması ifadesi pedagojik formasyon bağlamında anlamlı bir süreci ifade etmesine rağmen kanunlara uyma görüşüne göre zayıf bir görüş olarak kalmıştır. Yine önlemler bütünü ve yapılması gereken bir davranış yönünde ortaya çıkan görüşler katılımcıların disiplinden ödün vermek istemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007, s. 129)'e göre "okulda disiplini oluşturmak ve uygulamak eğitimcilerin üzerinde uğraştıkları en önemli sorundur. Disiplin, okul ve sınıf yönetiminin en önemli öğesidir. Sorunlu davranışlar etkin olarak yönetilmediğinde, başarılı bir eğitim yaşantısının ortaya çıkması olanaksızdır. Davranış yönetimi, eğitim yaşamının belirleyicisidir. Bazı araştırmacılar, üç önemli alanda odaklaşmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin güdülenmesi, ikincisi, etkin ve yeterli denetim ve üçüncüsü ise öğretmenlerin etkili öğretme stratejisidir." Bu ifadeler disiplin kavramının vazgeçilmez olduğunun vurgulanması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte disiplin kavramının tanımlanmasında Ağın, (2020, s.2525), "öğretmenler ve okul yöneticilerinin çoğunluğunun disiplinin tanımlanmasında kurallar, çevreye uyum, istendik davranışlar, düzen, kontrol; disiplinin gerekçelendirilmesinde düzen, verimlilik,

kurallar, kontrol ve başarı; disiplinle ilişkilenmede rol model olma, kontrol, kurallar, başarı ve düzen kavramlarına odaklanıldığını" ifade etmiştir. Benzer şekilde Bilir, Kuru ve Tezcan, (2007, s.1) araştırmasında disiplin kavramına ilişlin öğretmen ve yöneticilerin benzer görüşleri paylaştıklarını, okul yöneticilerinin disiplinsizlik olarak daha çok okulun düzenin bozan davranışları, öğretmenlerin ise şahıslara karşı saygısızlık ve kurallara uymama davranışlarını ifade ettikleri görülmüştür.

Disiplin sorunu, çoğu öğretmen için korku ve şaşkınlık yaratan bir olgudur. Rahatsız edici konuşmalar, duyulmayan tepkiler, sınıfta uyumak, geç kalma, derse ilgisizlik, ödev yapamama, sınavlarda kopya çekme bunlar arasında sayılabilir. Bu bağlamda displin sorunları öğrencilerin öğretmen davranışlarına gösterdikleri tepkiden veya sınıf içi ve sınıf dışı faktörlerden kaynaklanabilir (Maazouzi, 2017). Araştırmada yüzyüze ve uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan disiplin problemlerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında yüzyüze eğitimde karşılaşılan disiplin problemleri, sınıf içi davranış problemlerinden kaynaklanan disiplin problemleri, ilgi ve dikkat dağınıklığı, öğrencinin kendi özel durumundan kaynaklanan sorunlarla alakalı disiplin problemleri, öğrencilerin ders dışı olumsuz ilişkileri ile alakalı disiplin sorunları, son olarak dersin önemsiz olduğunun düşünülmesinden kaynaklanan disiplin sorunları olarak kategorize edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan disiplin problemlerine bakıldığında ise ilgisizlik, imkân yetersizliği, dersi sabote etme ve aile müdahalesi şeklinde görüşler saptanmıştır. Yüzyüze ve uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan disiplin problemleri karşılaştırıldığında, eğitimin yapılış şekline bağlı olarak farklılıkların ortaya çıktığu görülmektedir. Yüzyüze eğitimde yaşanan disiplin problemlerinin çeşitliliğinin, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan disiplin problemlerinin çeşitliliğine göre fazla olması yüzyüze eğitimde yaşanan etkileşimin çok daha fazla olmasına bağlanabilir. Bu karşılaştırmadan anlaşılacağı üzere katılımcıların yüzyüze eğitimde öğrencilere yakın olmanın avantajları ile öğrencileri yakından gözlemleme fırsatı buldukları oysa uzaktan eğitimde ise bu fırsatı yakalayamadıkları için daha az disiplin sorunu tanımlayabildikleri söylenebilir. Veli müdahalesi ve imkân yetersizliği olarak ifade edilen disiplin problemlerinin ise uzaktan eğitime özgü olduğu, bu bağlamda yeni eğitim öğretim yöntemlerinin kendine özgi disiplin problemlerini de beraberinde getirebileceği yönünde çıkarımda bulunulabilir. Aydın (2011, s.2469) araştırmasında "sınıf ve branş öğretmenlerinden rehber öğretmenlere gelen istenmeyen davranışları derse ve arkadaşlarına yönelik sorunlar, devamsızlık, kendisi ile ilgili sorunlar, kurallara uymama, kılık kıyafet sorunları, öğretmene yönelik sorunlar" olarak ifade ederken, Dağlı ve Baysal (2011, s.61) "öğretmenlerin *mesleki*

*kıdem* ve *cinsiyet* değişkenlerine göre; disiplin sorunlarına ve disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğunu, sınıfta en sık karşılaştıkları ilk üç disiplin sorunu olarak da, öğrencilerin "izin istemeden konuşmaları", "birbirilerini gereksiz yere şikayet etmeleri" ve "birbirileriyle ders dısı konuşmaları" olduğunu saptamışlardır." Bilir, Kuru ve Tezcan, (2007, s.1) ise "disiplini sağlamada öğrenci ve öğretmenler, cezaya ve ödüllendirmeye yönelik uygulamalarda yönetmelikte olmayan ödül ve cezaların da uygulandığını, disiplin yönetmeliğinde yer alan cezaların öğrenciler için ağır olduğunu belirtmişlerdir."

Katılımcılar yüzyüze eğitim sürecinde disiplin sorunlarına sınıf kurallarını belirleme, öğrenciyi dersin onun için faydalı olduğuna inandırma, sorumluluk verme, öğrenci dikkatini çekme, faklı yöntemler kullanma, rol model olma ve ödül-ceza sistemi uygulama şeklinde yaklaştıkları görülmektedir. Katılımcıların büyük oranda sınıf kurallarını ön plana çıkartmaları, katılımcıların disiplin kavramını açıklarken daha çok kanunlara vurgu yapmları ile paralellik göstermektedir. Disiplin sağlama sürecinde daha çok kurallar ve kanunlar bağlamında hareket edilmesinin eğitim bilimlerinde öne çıkan olumlu disiplin (sevgi, saygı ve güvene dayalı disiplin) anlayışı ile örtüşmediği söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde de benzer görüşler ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcılar, herhangi bir disiplin problemi yaşamıyorum, veliyle irtibata geçiyorum, kuralları belirliyorum, dersin önemine vurgu yapıyorum, aktif katılımı sağlıyorum ve sözel uyarılar kullanıyorum şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Disiplin sorunu yaşamıyorum görüşü ön plana çıkarken bu durum, uzaktan eğitimin yeterince denetlenebilir olmadığını göstermesi açısından önemli bir bulgudur. Veli ile irtibata geçme uzaktan eğitimde yüzyüze eğitime göre daha çok tercih edildiği söylenebilir. Çünkü okul ortamında öğrenciye müdahele etme fırsatı var iken, uzaktttan eğitimde öğrenciye müdahale fırsatının daha çok velide olduğu söylenebilir. Her iki eğitim sürecinde benzer disiplin sağlama yöntemlerinin ortaya çıkması uzaktan eğitime ilişkin katılımcıların disiplin sorunlarına ilişkin etkin müdahale yöntemleri geliştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Aydın (2011, s.2469) "rehber öğretmenler istenmeyen davranışlara çözüm olarak; aile ile görüşme, birebir görüşme, dersin işlenişine yönelik düzenlemeler yapma, davranışların nedenini araştırma, öğretmende bazı beceriler geliştirme (iletişim, problemlerle baş etme, çatışma çözme, toplumsal uyum, kendini kontrol etme, davranışçı terapi, bilişsel psikoloji, bilişsel terapi), kuralları belirleme, görmezden gelme, arabuluculuk, ceza..vb yaklaşımları önermektedirler." Dağlı ve Baysal (2011, s.61) "öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları ilk üç çözüm yolunu;

“öğrenciyi vücut diliyle uyarmak”, “öğrenci ile dersten sonra konuşmak” ve “öğrencinin dikkatini başka yöne çekme”dir.” olarak ifade etmiştir. Çelikten ve Çelikten, (2018) ise araştırmasında okul yöneticilerinin mizahı etkili kullanmaları ile ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilebileceği yönünde bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca Rahimi ve Karkami (2015), öğretmenlerin cezalandırıcı stratejiler kullanarak yıkıcı davranışları yönettiği sınıflarda, cezalandırıcı stratejilerin öğrencilerin motivasyonunu düşürmesine bağlı olarak öğrencilerin öğrenmede problemler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Disipilin konusunda cezaya dayalı yöntemlerin sıklıkla kullanılmasının disiplini sağlamada kısa vadede etkili olduğu ancak uzun vadede farklı sorunlara yol açtığı görülmektedir.

Katılımcılar yüzyüze ve uzaktan eğitim sürecini karşılaştırdıklarında en fazla uzaktan eğitimde göz teması ve duygu aktarımı olmadığı üzerinde durmuşlardır. Bu durum eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenin enerjisini ve duygularını öğrenciye aktarma sürecinin uzaktan eğitimde mümkün olamadığı şeklinde yorumlanabilir. Göz temasının ve duygu aktarımının öğrenme sürecine sağladığı olumlu katkılar dikkate alındığında, katılımcıların bu konuyu ön plana çıkartmaları bu konudaki eksikliğin yoğunbir şekilde hissedildiği şeklinde yorumlanabilir. Geribildirimde ve öğrenciye ulaşmada sorun yaşanması da uzaktan eğitimin dezavantajları olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların, karşılaştırma sorusuna ilişkin çoğunlukla uzaktan eğitimin dezavantajlarına yogunlaşmaları, katılımcıların yüzyüze eğitimde karşılaştıkları sorunlara ilişkin daha etkili davranışlar gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda Jacob, Olawuyi ve Jacob, (2016) eğitim alanında çalışan psikologlar ve öğretmenler kullardaki farklı disiplinsizlik biçimlerine karşı dikkatli olmalıdır. Güvenli ve verimlibir öğrenme ortamı için okullarda uygulamaya dönük atölyelerin bulunması disiplinin sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca disiplin sorunlarının nedenlerine, türlerine ve önleyici yaklaşımlara odaklanılması gerekmektedir

Kavramların açıklanmasında metaforların önemli bir avantaj sağladığı, bireylerin kavramı açıklarken daha kapsamlı düşündükleri ve metaforların düşünsel alanı genişlettiği düşünüldüğünde, katılımcıların disiplin kavramına ilişkin metaforik düşüncelerinde disiplin kavramını farklı boyutlarıyla açıkladıkları söylenebilir. Katılımcıların metafor cümleleri incelendiğinde disiplin kavramının vazgeçilmez olduğu, önemli bir ihtiyaç olduğu, kullanıma bağlı olarak olumlu ve olumsuz sonuçları olabileceği ve disiplini sağlama konusunda dengeyi sağlama konusunda sürekli çaba içerisinde olunması gerektiği sonuçlarına ulaşılabilir. Araştırma bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

✓ Sınıf içi davranış problemlerinin çözümünde idare, veli-öğrenci-öğretmen iş birliğinde farklı uygulamalar geliştirebilir.

✓ Uzaktan eğitimde öğrenci ilgisizliğinden kaynaklanan problemler için farklı yazılımlar, z-kitaplar, etkileşimli materyaller kullanılabilir.

✓ Sınıf içi disiplin problemlerini önleme yolları konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

✓ Öğrencilerin disiplin problemlerinin üstesinden gelmek için rehberlik servisleri tarafından veli bilinçlendirme eğitimleri verilebilir.

✓ Öğrencileri güdülemek ve dikkatlerini çekmek amacıyla onlarla beraber çevrimiçi programlar düzenlenebilir.

## Kaynaklar

Ağın, E. (2020). Sınıf yönetiminde disipline ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(6), 2525-2534.

Aydın, B. (2011). Rehber öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin çözüm önerileri. *Education Sciences*, *6*(4), 2469-2481.

Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bilir, A., Kuru, S. ve Tezcan, F. (2011). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-15.

Cemaloğlu, N., ve Kayabaşi, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (2), 123-155.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri.* (M. Bütün & S. B.Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.

Çelikten, M., ve Çelikten, Y. (2018). Okul yöneticilerinin mizah ve disiplin anlayışı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 453-467.

Dağlı, A., ve Baysal, N. (2011). İlköğretim ıı. kademede görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(38), 61-78.

Duruhan, K. (2004). *Türkiyede okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (1-13), Malatya.

Eggleton, T. (2001). Discipline in the Schools. *Eric document* ED 451-554. 15 page.

Jacob, O. A., Olawuyi, B. O., & Jacob, A. J. (2016). Relationship between class size and discipline of secondary school students in Yagba West of Kogi State, Nigeria. *Sky Journal of Educational Research*, *4*(1), 008-013.

Kocabıyık, O.O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 55-66.

Koçdar, S. (2006). *Uzaktan eğitim ders kitaplarının geribildirim açısından değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim veren işletme ve iktisat fakülteleri örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Maazouzi, K. (2017). Discipline problem in the classroom and its remedies. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 17(3), 63-73.

MEB (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim.* Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayıncılık.

Rahimi, M., & Karkami, F. H. (2015). The Role of Teachers' Classroom Discipline in Their Teaching Effectiveness and Students' Language Learning Motivation and Achievement: A Path Method. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *3*(1), 57-82.

Sadık, F., Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10*(3), 115-138.

Serçemeli, M., Kurnaz, E. (2020). Covıd-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 40-53.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Varışlı, B., (2021). Pandemi sürecinde eğitimin dönüşümü: çevrimiçi eğitimin sosyolojik yansımaları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 9*(26), 237 - 249

Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkinliliğinin değerlendirilmesi (G.Ü. bilişim sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği),*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.

# Bölüm 3

## MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA YAZMA DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRMESİ[1*]

*Merve SOYCAN*[2]

*Ezgi BABACAN*[3]

1 *Çalışma, Doç. Dr. Ezgi BABACAN danışmanlığında yürütülen, Dr. Öğr. Üyesi Merve SOYCAN'a ait doktora tezinden türetilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi Merve SOYCAN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, https://orcid.org/0000-0003-2008-0311, mervesycn@gmail.com.

3 Doç. Dr. Ezgi BABACAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, https://orcid.org/0000-0002-3175-6017, ezgibabacan@hotmail.com.

## 1. Giriş

Tutum, bireyin çevresindeki bir simgeyi, kişiyi, nesneyi ya da dünyayı iyi veya kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı ve psikolojik bir değer içeren nesne ve konular karşısında vaziyet aldığı bir ön düşünce biçimidir (Tolan, 1983: 383-384; İnceoğlu, 2011: 16). Morgan'a göre (1991) öğrenme yoluyla kazanılan tutumlar, bireyin kişiliğinin bir parçasıdır. Kazanılmış diğer kişilik özellikleri gibi edimsel veya klasik koşullanma yoluyla ya da taklit ve modellerin gözlenmesi yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan'dan akt. Tufan ve Güdek, 2008a: 80). Thurstone (Akt. Köklü, 1995: 86) tutumları doğrudan ölçmenin olanaksız olduğunu ve bireylerin davranışlarının kendine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısından yola çıkarak, tutumların sözel ifadesi olan kanılar aracılığıyla ölçülebileceğini ifade etmiştir. Köklü'ye göre (1995: 86) tutumun yönü (hoşlanma-hoşlanmama, pozitif-negatif olması), derecesi (reddetme ya da kabul boyutlarının duygusal seviyesi) ve yoğunluğu (dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme ve diğer tutum alanları içinde güçlü olma veya zayıf olma durumu) ölçme bakımından önemli tutum boyutlarıdır. Bireylerin tutumlarının değişebilir olduğu düşünüldüğünde, olumsuz tutumun olumlu, olumlu tutumun ise olumsuz tutuma dönüşebileceğini ya da yansız hale getirilebileceğini söylemek mümkündür.

Tavşancıl'a göre (2014: 71) tutumlar bireylere doğuştan gelmez, sonradan yaşantılar yoluyla kazanılır ve bir süre devamlılık gösterirler, geçici değillerdir. Tutumun kazandırılabilir ya da değiştirilebilir olma özelliğinin, eğitimin bireylerde davranış değişikliği oluşturma ya da davranış geliştirme hedefiyle ortak olduğu görülmektedir. Tutumların, bireyin düşüncesine ve davranışlarına temel oluşturduğu ve onu yönlendirdiği dikkate alındığında, bireyin bir konuda başarılı olmasında olumlu tutum geliştirmesi gereklidir (Uçal Canakay, 2007: 36). Örneğin, bir derse karşı olumlu tutum geliştirme, dersin bir değeri olduğunu kabullenme, o derse katılma isteği, derste karşılık vermekten tatmin olma ve bir değer olarak o dersin kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışlarını içerir (Özçelik'ten akt. Kan ve Akbaş, 2005: 228). Olumsuz tutum ise kişinin bir durumu reddetmesi sonucunda, o durumu irdelemede, beceri ve bilgisini eylemleri için kullanmasında, öğrenmeye karşı hazır bulunuşluk ve güdülenmesinde aşılması güç bir engeldir. Bireyin ulaşmak istediği amacına yönelik yapacağı eylemlere ve bu eylemlerin sonucuna, dolayısıyla tüm öğrenme durumuna ve kendi kişilik özelliklerine karşı olumlu bir tutum takınması gerekmektedir (Başaran, 1990: 297).

Müzik eğitiminde, müzik öğretimine, müzik öğretmenliği mesleğine ya da çalgılara yönelik tutumların ölçülmesi ile ilgili farklı araştırmalar mevcuttur. Örneğin, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi ya da tutumların çeşitli değişkenlere

göre incelenmesini amaçlayan araştırmalar (Shaw ve Tomcala, 1976; Bilen, 1995; Kocabaş, 1997; Phillips, 2003; Gürşen Otacıoğlu, 2005; Özmenteş, 2005; Nacakcı, 2006; Akyüzlüer, 2007; Öztopalan, 2007; Babacan, Babacan ve Pirgon, 2011; Cesur, 2012; Koca, 2013; Öztürk ve Kalyoncu, 2014; Umuzdaş ve Umuzdaş, 2015) bulunmaktadır. Özmenteş ve Özmenteş (2009); Yalçınkaya ve Eldemir (2013) mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı çalmaya/bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarını belirlemek; Küçükosmanoğlu (2015) müzik biçimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek; Tufan ve Güdek (2008b) müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek; Barry (2004) eğitici teknolojinin algı ve tutumlarına etkisini belirlemek; Lehimler ve Cengiz ise (2018) armoni dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Bununla birlikte müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla Tufan ve Güdek (2008a); Çevik ve Güven (2011); Gün ve Köse (2013); Sönmezöz (2014); Bakıoğlu ve Kurtuldu (2015); Ünal (2017); Soycan ve Hamzaoğlu Birer'in (2018) araştırmaları bulunmaktadır.

Müzik eğitiminin temel alanlarından birisi, müziğin teorik ve pratik olarak öğrenebileceğimiz kısmıdır. Bireylere belirli müzikal davranış ve beceri kazandırmayı ya da geliştirmeyi hedefleyen müziksel işitme, okuma, yazma müzik eğitiminin genel kapsamıyla uygulamalı öğretim alanlarından biridir (Say, 2005: 536). Müzik teorisi, teori ve işitme becerisinin geliştirilmesi için gereken konulara temel oluşturmakta ve çalgı, ses eğitimi, besteleme, armoni, müzik tarihi, müzik formları gibi alanları kapsamaktadır. Müzik teorisi ve işitme becerisi, lisans seviyesinde müziksel işitme okuma yazma (MİOY) dersiyle geliştirilebilmektedir. Albuz'a göre (1996: 193) MİOY dersi çalgı, koro, orkestra gibi uygulamalı derslerin tümünün, armoni, kontrapunt, müzik biçimleri gibi teorik derslerin ise birçoğunun ön koşuludur ve bu alanda gerçekleşmemiş başarı, diğer alanlardaki başarıya da engel olmaktadır. İçerik bakımından bu kadar zengin olan ve diğer müzik eğitimi derslerine katkıda bulunan bu derse yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu alanda daha önce yapılmış iki farklı ölçeğe rastlanmıştır. Uçal Canakay (2007) tarafından geliştirilen "Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" tek boyutludur ve 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 225 öğrenciye uygulanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.96 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma, ölçeğin geliştirildiği dönemde ders içeriği ve adı farklı olduğundan, bu dersin sadece müzik teorisi boyutunu kapsamaktadır. İkinci çalışma güzel sanatlar lisesi öğrencileri için İnan (2010) tarafından geliştirilmiş "MİOY Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Ölçeğin geçerlik güvenirliği için Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 9. ve 10.

sınıftan 179 öğrenci ile çalışılmış, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın örneklem grubunu ise lise düzeyi müzik eğitimi almakta olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Tutumların öğrenme yoluyla kazanıldığını düşündüğümüzde, eğitimle bireylerde olumlu tutum değişikliği sağlamak ya da geliştirmek mümkündür. Dolayısıyla bireyin bir derse karşı olumlu tutum geliştirmesi, dersi sevmesine, dersi önemsemesine, derse katılma isteği duymasına neden olacaktır. Bu durumda mesleki müzik eğitiminde temel derslerden biri olan MİOY dersine yönelik öğrencilerin olumlu ve olumsuz tutumlarını belirlemek ve onların bu derse karşı önyargılarını kırmak, derse katılımını arttırmak, onlara bu dersi sevdirmek ve sonuçta derste başarılı olmalarını sağlamak mümkündür. İlgili literatür taraması, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik teorisi ve işitme becerilerini geliştiren, müzikal gelişimlerine katkısı olan ve diğer birçok müzik eğitimi dersine temel oluşturan MİOY dersine yönelik tutumların ölçülmesi ihtiyacı sonucunu ortaya çıkmıştır.

## 2. Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçek geliştirme aşamaları izlenmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme aşamasında, araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinden 169 kişi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan kız öğrenci sayısı 113, erkek öğrenci sayısı ise 56'dır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bursal (2017: 156) alt sınır olarak genellikle 150 katılımcının olması veya ölçme aracındaki madde sayısının 5 katından daha fazla katılımcı olmasını önermektedir. Kass ve Tinsley (1979) ise çalışmada minimum 300 kişiye ulaşılmasını ya da ölçekte yer alan madde sayısının minimum beş katı büyüklüğünde örneklem sayısı belirlenmesini hatta daha sağlıklı analiz için on katı bireye kadar ulaşılmasını önermiştir (Kass ve Tinsley'den akt. Seçer, 2015: 79). Bu yaklaşımlardan hareketle çalışma grubuna 17 maddelik bir ölçek formu uygulandığı düşünüldüğünde 169 öğrenci ile çalışılması, yeterli sayıya ulaşıldığını göstermektedir. Araştırmada sonuç olarak örneklem büyüklüğü için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi aşamalarında önerilen katılımcı sayısı koşulu sağlanmaya çalışılmıştır.

## 2.2. Ölçeğin Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Ölçek maddelerinin oluşturulmasında öncelikle literatür taraması yapılarak konuyla ilgili benzer çalışmalar incelenmiş ve araştırmacılar tarafından tutum ölçmeye yönelik kuramsal yapılar ve bu kuramsal yapıya uygun hususlar dikkate alınarak 25 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin son halini almasında 25 madde, bir ölçme değerlendirme ve iki müzik alanı öğretim elemanı olmak üzere 3 uzman görüşüne başvurulmuş ve değerlendirme sonucunda 8 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek 12 olumlu, 5 olumsuz madde olmak üzere 17 madde ile geçerlik güvenirlik analizleri için uygulanmaya hazır hale getirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmada beşli Likert tipi ölçek kullanılmış, katılımcılardan ölçek maddelerini "Kesinlikle Katılıyorum =5, Katılıyorum =4, Az Katılıyorum =3, Katılmıyorum =2 ve Hiç Katılmıyorum =1" şeklinde puanlamaları istenmiştir. Ölçek puanlamasında olumsuz maddeler ters çevrilerek hesaplanmıştır.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini oluşturan taslak ölçme aracı müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerine uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin örtük yapısını ortaya çıkarmak için sırasıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA'da ölçeğin uygulandığı öğrencilerden elde edilen verilerin faktör analizine (yapı geçerliliği) uygunluğunu belirlemek amacıyla, SPSS 18.0 paket programı kullanılarak Cronbach Alpha katsayısı, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO'nun ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ve örneklemin uygunluğu ile ilgili olup, değer olarak 0.60'ın üzerinde çıkması beklenir. KMO yüksek ise Bartlett Sphericty testi istatistiksel olarak anlamlı çıkar ve ikisinin birlikte iyi değerlere sahip olması maddeler arasındaki korelasyonların büyük olduğunu ve faktör analizinin uygulanabilirliğini gösterir (Ntoumanis'den akt. Şeker ve Gençdoğan, 2014: 100). Veriler faktör analizi yapmaya uygun bulunduğu için, ölçeğin faktör yapısını ve yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Büyüköztürk'e göre (2015: 133) faktör analizi; aynı niteliği veya yapıyı ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçme işlemini az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel tekniktir. AFA'dan elde edilen yapı DFA ile test edilirken, uyum indeksleri ile ki-kare değeri incelenmiştir. DFA modelinin geçerli olması için uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyede olması beklenmektedir. Sonrasında üç veya daha fazla test maddesinin güvenilirliğinde kullanılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına göre de ölçeğin güvenirliği incelenmiştir. Verilerin analizi SPSS 18.0 ve AMOS istatistik programları ile yapılmıştır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA'da ölçeğin uygulandığı öğrencilerden elde edilen verilerin yapı geçerliğine yani faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, SPSS programı kullanılarak Cronbach Alpha katsayısı, KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Geliştirilen tutum ölçeğinin madde analizinde ilk olarak ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık analizi sonucu 0.89 olarak tespit edilmiş ve madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır.

**Tablo 1.** *Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısına İlişkin Bulgular*

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .89 | 17 |

**Tablo 2.** *Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Madde Toplam Korelasyonlarına İlişkin Bulgular*

| **Maddeler** | **Madde Toplam Korelasyonları (r)** |
|---|---|
| 1 | .477 |
| 2 | .438 |
| 3 | .646 |
| 4 | .712 |
| 5 | .606 |
| 6 | .573 |
| 7 | .456 |
| 8 | .558 |
| 9 | .551 |
| 10 | .528 |
| 11 | .488 |
| 12 | .524 |
| 13 | .607 |
| 14 | .427 |
| 15 | .619 |
| 16 | .593 |
| 17 | .664 |

Madde toplam korelasyonuna ilişkin bulgular incelendiğinde, korelasyon değerlerinin r=438 (m2) ile r=712 (m4) arasında değiştiği ve r=0.40'ın altında bir değer bulunmadığı görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerinin en az 0.20 olması ve negatif değer olmaması beklenmektedir (Tavşancıl, 2014: 33). Korelasyon değerlerine baktığımızda, tüm maddelerin geliştirilen ölçekte bulunabilecek niteliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Ural ve Kılıç'a göre (2005) faktör analizi, deneklerin bir konuda verdiği cevaplar değerlendirilerek değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanıp, aynı boyutu ölçen ve birbiri ile ilişkili olan değişkenlerin gruplandırılması sonucu elde edilen faktör işlemidir (Ural ve Kılıç'tan akt. Seçer, 2015: 229). Ölçeğin faktör analizine tabi tutulabilmesi ve yeterli örneklemin seçilip seçilmediğine bakılabilmesi için KMO testi uygulanmış ve bu değerin 0.86 çıktığı (Tablo 3) görülmüştür. KMO değeri 0 ile 1 arasında olması ve bu değerin 1'e yaklaşması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin fikir vermektedir. Veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunu belirlemek için kullanılan "Bartlett's test of sphericity" değerinin ise ($\chi 2$=1408.600; p< .001) anlamlı olduğu görülmüştür (Seçer, 2015: 79-82).

**Tablo 3.** *KMO ve Bartlett Sphericity Testine İlişkin Bulgular*

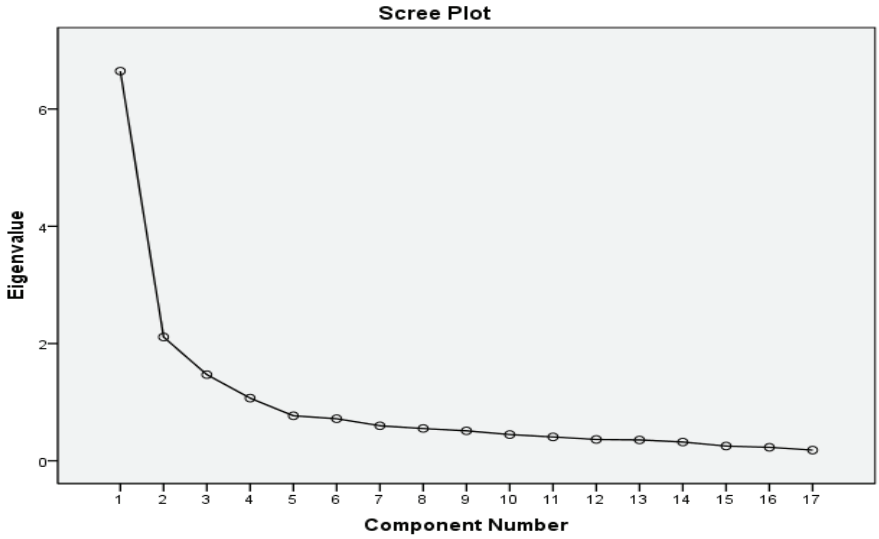
| | | |
|---|---|---|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | .86 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 1408.600 |
| | df | 136 |
| | Sig. | .000 |

Büyüköztürk (2015: 136) ve Field'e göre (Field'dan akt. Karal ve Kokoç, 2010) değerlerin anlamlı bulunması verilerin temel bileşenler analizi için uygunluğunu, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve faktörleştirilebilirliğini göstermektedir. Ölçek maddelerinin birbirinden bağımsız, anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığını görebilmek için varimax-rotaied tekniği kullanılarak, döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır (Tablo 4). Bu analize göre, 17 maddeden oluşan ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir.

**Tablo 4.** *Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizine Göre Faktör Yükleri*

| Maddeler | 1. Faktör (Memnuniyet) | 2. Faktör (İlgi ve Önem) | 3. Faktör (İstek) | 4. Faktör (İnanç) |
|---|---|---|---|---|
| 15 | .828 | | | |
| 3 | .781 | | | |
| 17 | .758 | | | |
| 5 | .667 | | | |
| 14 | .641 | | | |
| 12 | | .723 | | |
| 10 | | .720 | | |
| 6 | | .687 | | |
| 11 | | .663 | | |
| 8 | | .542 | | |
| 4 | | .528 | | |
| 9 | | | .781 | |
| 16 | | | .747 | |
| 13 | | | .693 | |
| 1 | | | | .802 |
| 2 | | | | .769 |
| 7 | | | | .660 |
| **17 madde** | **5 madde** | 6 madde | 3 madde | 3 madde |

Faktör analizine göre, 5 madde (m15, m3, m17, m5, m14) 1. faktörde, 6 madde (m12, m10, m6, m11, m8, m4) 2. faktörde, 3 madde (m9, m16, m13) 3. faktörde ve 3 madde (m1, m2, m7) 4. faktörde toplanmıştır. 1. faktör "Memnuniyet", 2. faktör "İlgi ve Önem", 3. faktör "İstek" ve 4. faktör "İnanç" başlıklarını almıştır. Ayrıca faktör analizi için çizgi grafiği (Şekil 1) incelendiğinde, grafikte ani değişikliğin kısmın 1, 2, 3 ve 4 numaralı faktörlerde olduğu ve 4 numaralı faktörden sonra grafiğin yatay duruma geçtiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç MİOY dersine ilişkin tutum ölçeğinin dört faktörlü olduğuna dair fikir vermektir.




**Şekil 1.** *Çizgi Grafiği*

Faktörler ile ölçekte yer alan maddelerin toplamı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla MİOY dersi tutum ölçeğine ait faktörlerin toplam puanlar arası korelasyonlarına bakılmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5.** *Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersine Yönelik Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Toplam Puanlar Arası Korelasyonlarına İlişkin Bulgular*

| | 1.Faktör (Memnuniyet) | 2. Faktör (İlgi ve Önem) | 3.Faktör (İstek) | 4. Faktör (İnanç) |
|---|---|---|---|---|
| 1. Faktör (Memnuniyet) | 1 | .600** | .511** | .315** |
| 2. Faktör (İlgi ve Önem) | .600** | 1 | .517** | .372** |
| 3. Faktör (İstek) | .511** | .517** | 1 | .515** |
| 4. Faktör (İnanç) | .315** | .372** | .515** | 1 |

**p<0,01

Testin toplam puanı ile test maddelerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi açıklamak için yapılmış olan madde toplam korelasyonunda, katsayısının 1 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişki, 0.70-0.30 arasında olması orta düzeyde ilişki ve 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2015: 32). Madde

toplam korelasyonunun değerleri incelendiğinde, bütün maddelerin 0.30'dan daha yukarıda bir değere sahip olduğu (Tablo 5) görülmektedir. Bu da ölçekte kullanılan maddelerin güvenilirliğini destekler niteliktedir. Faktörler arasındaki ilişkinin, orta-düşük düzeye yakın ve pozitif yönde anlamlı olduğu söylenebilir.

### 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

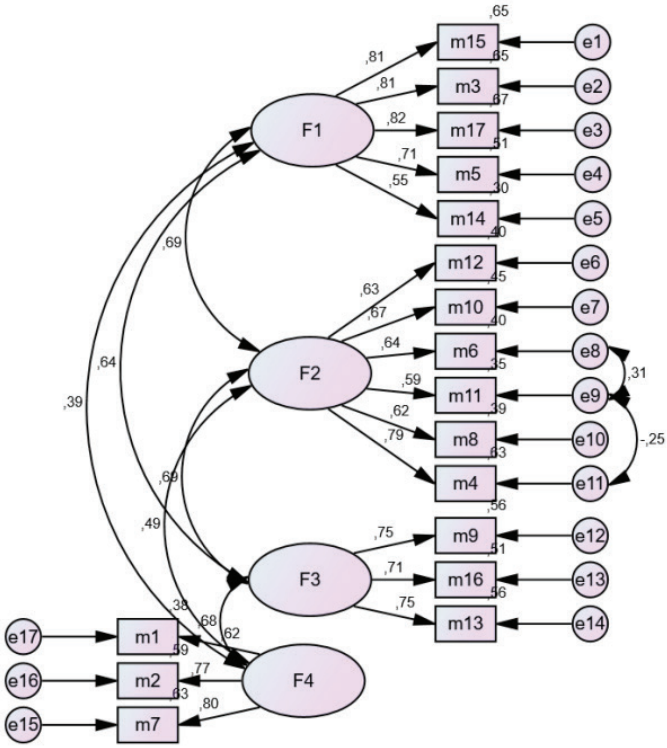
Çalışmada AFA ile ölçme aracının örtük yapısı belirledikten sonra DFA ile bu örtük yapının doğrulanması için AMOS programı kullanılmıştır. Program çıktı sonucuna göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2$/sd) 2.65'tir. Bollen (1989), Jöreskog (1993), Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003)'e göre iyi bir model için $\chi^2$/sd oranının 2-3 arasında olması verinin model ile uyumunun kabul edilebilir veya iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Akt. Çelik ve Yılmaz, 2016: 32).

**Tablo 6.** *Model Uyum İndeksleri*

| Uyum İndeksi | İndeks Değerleri | Kabul Edilebilir Sınır |
|---|---|---|
| GFI | 0.83 | =0.85 ve üzeri |
| CFI | 0.86 | =0.95 ve üzeri |
| RMSEA | 0.09 | =0.05 ve =0.08 arası |
| $\chi^2$/sd | 2.65 | =3'ten küçük olmalıdır |

*Schumacher ve Lomax, 2004 (Akt. Seçer, 2015)*

Modele ilişkin uyum indeks değerleri GFI=0.83, CFI=0.86 ve RMSEA=0.09 olarak hesaplanırken, RMSEA değerinin 0.10'dan büyük olması modelin kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016: 33). Bu çalışmada da DFA sonucunda elde edilen RMSEA değerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Tablo 6). Şekil 2'de DFA sonucu elde edilen Path diyagramı görülmektedir.




**Şekil 2.** *Path Diyagramı*

Ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, bir ölçeğin niteliğinin belirlenmesinde en önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Ölçek içerisindeki maddelere ve ölçme amacına göre değişebilmekte olan bu sayının önerilen en düşük değeri 0.70'dir (Şeker ve Gençdoğan, 2014: 47). Yapılan analizde Cronbach Alpha 0.89 olarak tespit edilmiştir. Bu değere göre, ölçeğin iyi derecede güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan 4 faktörün adlandırılması ilgili literatür incelenerek ve her faktörü oluşturan maddelere ilişkin ifadeler göz önüne alınarak yapılmıştır. 12 adet olumlu ve 5 adet olumsuz (2, 7, 9, 13 ve 16) olmak üzere toplam 17 maddeden oluşan "Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nden alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85'tir. Ölçeğin faktörlerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla şu şekildedir; "Memnuniyet": 5 ve 25, "İlgi ve Önem": 6 ve 30, "İstek" : 3 ve 15 ve "İnanç" : 3 ve 15. Her boyuttan alınan yüksek puanlar, ilgili faktöre ilişkin düzeyin yüksek olduğunun göstergesidir.

AFA ve DFA analizi sonrası, ölçeğin son halinde maddelerin boyutlara göre dağılımı Tablo 7'de görülmektedir.

**Tablo 7.** *Ölçeğin Son Halinde Faktörlere Göre Maddelerin Dağılımı*

| Faktörler | Maddeler | İfadeler |
|---|---|---|
| 1. Faktör (Memnuniyet) | 3 | MİOY dersi, diğer müzik derslerime katkıda bulunur |
| | 5 | MİOY dersi, bireysel çalgı dersime katkıda bulunur. |
| | 14 | MİOY dersinde başarısız olmak beni üzer. |
| | 15 | MİOY dersi sayesinde mesleki başarımın artacağını düşünüyorum. |
| | 17 | MİOY dersi bana göre çok önemli bir derstir. |
| 2. Faktör (İlgi ve Önem) | 4 | MİOY dersini istekli şekilde takip ederim |
| | 6 | MİOY dersini, diğer müzik derslerinden daha çok önemserim. |
| | 8 | MİOY dersine çalışmak bana keyif verir. |
| | 10 | MİOY dersine ders dışında da çalışmaya devam ederim. |
| | 11 | MİOY dersini diğer derslerden daha çok önemserim. |
| | 12 | MİOY dersinin haftalık ders saatinin daha fazla olmasını isterim. |
| 3. Faktör (İstek) | 9 | MİOY dersinin haftalık ders saatinin daha fazla olmasını isterim. |
| | 13 | MİOY dersi sıkıcı bir derstir. |
| | 16 | Mümkün olsa MİOY dersi yerine başka ders alırım. |
| 4. Faktör (İnanç) | 1 | MİOY dersi, benim için çok kolaydır. |
| | 2 | MİOY dersi, beni korkutur. |
| | 7 | MİOY dersi, zorlandığım bir derstir. |

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada müzik eğitimi alanında teorik ve uygulamada müziğin temel yapısının oluşturulduğu müziksel işitme okuma yazma dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçek sayesinde sadece mesleki müzik eğitimi alan öğrenciler değil, amatör müzik eğitimi alan öğrencilerin de müziksel işitme okuma yazma ile ilgili tutumlarını ölçmek mümkün olabilecektir.

Ölçeğin geliştirme aşamasında ilgili literatür taranmış ve 25 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin son halini almasında 3 uzman görüşüne başvurulmuş, 8 madde ölçekten çıkartılmış ve 17 maddeden oluşan deneme tutum ölçeği ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, yapı geçerliğine yönelik bilgi sağlamak amacıyla döndürülmüş

temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonucunda 12 adet olumlu, 5 adet olumsuz toplamda 17 maddeden oluşan tutum ölçeğinin, iç tutarlığını tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayıya göre geliştirilen tutum ölçeğinin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin 4 faktörden oluştuğu tespit edilmiş ve faktör isimleri 1. Faktör "Memnuniyet", 2. Faktör "İlgi ve Önem", 3. Faktör "İstek", 4. Faktör "İnanç" şeklinde belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenirliği test edilen ölçeğin, maddeleri ile bu maddelerden oluşan faktörler arasındaki uyumu ortaya çıkarmak amacıyla DFA çalışması yapılmıştır. AMOS çıktısına göre Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı 2.65 olarak tespit edilirken, modele ilişkin uyum indeks değerleri GFI=0.83, CFI=0.86 ve RMSEA=0.09 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçek maddelerinin kabul edilebilir bir uyum iyiliğinde olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlara göre geliştirilmiş olan tutum ölçeğinin, müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılacak çalışmalarda tercih edilebilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır. 12 adet olumlu ve 5 adet olumsuz (2, 7, 9, 13 ve 16) olmak üzere toplam 17 maddeden oluşan "Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nden alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85'tir. Ölçeğin faktörlerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla şu şekildedir; "Memnuniyet": 5 ve 25, "İlgi ve Önem": 6 ve 30, "İstek" : 3 ve 15 ve "İnanç" : 3 ve 15. Her boyuttan alınan yüksek puanlar, ilgili faktöre ilişkin düzeyin yüksek olduğunun göstergesidir.

Geliştirilen likert tipli "Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanarak, elde edilecek bulgular ile bu derse yönelik olumlu, olumsuz öğrenci tutumları belirlenebilir. Ayrıca amatör müzik eğitimi alan öğrencilerin de müziksel işitme okuma yazma ile ilgili tutumlarını ölçmek mümkün olabilecektir. Geliştirilen tutum ölçeğinin kullanılacağı araştırmaların yapılması, ölçme gücüne katkı sağlayacaktır. Ayrıca konuya ilişkin ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarının farklı kademelerde bu dersi alan ve farklı illerde bulunan öğrenciler ile yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça

Akyüzlüer, F. (2007). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Albuz, A. (1996). AGSL Müzik Bölümlerinde Uygulanan Müziksel İşitme-Okuma Dersinin Önemi, İçeriği ve Sorunları. *I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü.

Babacan, E., Babacan, M. D. ve Pirgon, Y. (2011). İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 325-336.

Bakıoğlu, Ç. ve Kurtuldu, M. K. (2015). Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 1(1), 33-39. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/piyano-dersine-yonelik-tutum-olcegi-toad.pdf son erişim: 20.12.2020

Barry, N. H. (2004). Unıversıty Music Education Student Perceptions and Attitudes About Instructıonal Technology. *JTML, Journal of Technology in Music Learning, 2*(2), 2-20.

Başaran, İ. E. (1990). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri* (10. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.

Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri,* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bursal, M. (2017). *SPSS ile Temel Veri Analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Genişletilmiş 21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cesur, D. (2012). *Ortaöğretim Müzik Dersinin İşlevselliği,* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *Lisrel 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel Kavramlar-Uygulamalar-Programlama* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çevik, D. B. ve Güven, E. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (29), 103-120.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25122/265291 son erişim: 20.12.2020

DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar,* (3. Basım). Çeviri Editörü: Tarık Totan, Ankara: Nobel.

Gün, E. ve Köse, H. S. (2013). Müzik Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(3), 247-261. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4533

Gürşen Otacıoğlu, S. (2005). *Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi,* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İnan, E. (2010). *Anadolu Güzel sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi İle İlgili Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 227-237. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181763 son erişim: 20.12.2020

Karal, H. ve Kokoç, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1*(3), 251-263. DOI: https://doi.org/10.16949/turcomat.85676

Koca, Ş. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(2), 209-222. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4393/60456 son erişim: 20.12.2020

Kocabaş, A. (1997). Temel Eğitim II. Kademe Öğrencileri İçin Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 141-145. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1196-published.pdf son erişim: 20.12.2020

Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28*(2), 81-93. DOI: 10.1501/Egifak_0000000299

Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik Biçimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching, 4*(2), 272-282. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/muzik-bicimleri-dersine-yonelik-tutum-olcegi-toad.pdf son erişim: 20.12.2020

Lehimler, E. ve Cengiz, C. (2018). Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, Journal of the Fine Arts Institute (GSED), 40*, 42-55. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/36820/411076 son erişim: 20.12.2020

Nacakcı, Z. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi.* 26-28 Nisan 2006, Denizli:

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/Z-Nacakci.pdf son erişim: 20.12.2020

Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze Eurhythmıcs Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri,* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı Çalmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 353-360. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817951 son erişim: 20.12.2020

Öztopalan, E. (2007*). İlköğretim Düzeyindeki Özel Okullar ile Devlet Okullarının 6, 7 ve 8. sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öztürk, Ö. ve Kalyoncu, N. (2014). İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersi İçin Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Denemesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 25*(1), 235-248. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2197

Phillips, S. L. (2003). *Contributing Factors to Music Attitude in Sixth, Seventh and Eighth Grade Students*, Non-published Doctoral Dissertation.

Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi* (Cilt 2). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Shaw, C. N. and Tomcala, M. (1976). A Music Attitude Scale for Use with Upper Elementary School Children. *Journal of Research in Music Education, 24*(2), 73–80. DOI: https://doi.org/10.2307/3344938

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci, SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Soycan, M. ve Hamzaoğlu Birer, A. R. (2018). Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies Educational Science, 13*(11), 1237-1248. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13493

Sönmezöz, F. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 1377-1388. DOI: 10.7827/TurkishStudies.6459

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Basım). Ankara: Nobel.

Tolan, B. (1983). *Toplum Bilimlerine Giriş, Sosyoloji & Sosyal Psikoloji.* Ankara: Savaş Yayınları.

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008a). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 75-90. https://toad.halileksi.net/olcek/piyano-dersi-tutum-olcegi son erişim: 20.12.2020

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008b). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 25-40. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26113/275114 son erişim: 20.12.2020

Uçal Canakay, E. (2007). *Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri,* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Umuzdaş, M. S. ve Umuzdaş, S. (2012). Müzik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Alan Derslerindeki Akademik Başarılarının İlişkisel İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (Jasss), 5*(7), 725-733. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS281

Ünal, B. (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Online Journal of Music Sciences, 2*(3), 163-178.

https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/398407 son erişim: 20.12.2020

Yalçınkaya, B. ve Eldemir, A. C. (2013). Bireysel Çalgı Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(21), 29-36. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19547/208152 son erişim: 20.12.2020

*Ek. Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi Tutum Ölçeği*

| Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini **X** ile işaretleyiniz. **Herhangi bir ifade için yüksek rakamı işaretlemeniz, o ifade için yüksek katılım derecenizi göstermektedir**.<br><br>***Örneğin; tamamen katılıyorsanız 5'i, hiç katılmıyorsanız 1'i işaretleyiniz.*** | **Katılım Dereceniz** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1. MİOY dersi, benim için çok kolaydır. | | | | | |
| 2. MİOY dersi, beni korkutur. | | | | | |
| 3. MİOY dersi, diğer müzik derslerime katkıda bulunur. | | | | | |
| 4. MİOY dersini istekli şekilde takip ederim. | | | | | |
| 5. MİOY dersi, bireysel çalgı dersime katkıda bulunur. | | | | | |
| 6. MİOY dersini, diğer müzik derslerinden daha çok önemserim. | | | | | |
| 7. MİOY dersi, zorlandığım bir derstir. | | | | | |
| 8. MİOY dersine çalışmak bana keyif verir. | | | | | |
| 9. MİOY dersine zorunlu olduğum için girerim. | | | | | |
| 10. MİOY dersine ders dışında da çalışmaya devam ederim. | | | | | |
| 11. MİOY dersini diğer derslerden daha çok önemserim. | | | | | |
| 12. MİOY dersinin haftalık ders saatinin daha fazla olmasını isterim. | | | | | |
| 13. MİOY dersi sıkıcı bir derstir. | | | | | |
| 14. MİOY dersinde başarısız olmak beni üzer. | | | | | |
| 15. MİOY dersi sayesinde mesleki başarımın artacağını düşünüyorum. | | | | | |
| 16. Mümkün olsa MİOY dersi yerine başka ders alırım. | | | | | |
| 17. MİOY dersi bana göre çok önemli bir derstir. | | | | | |

# Bölüm 4

# DİNAMİK ÖLÇME-DEĞERLENDİRME VE YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN METİNLERİNDE ÇEKİMLEME HATALARI

*Ayhan Yavuz ÖZDEMİR*[1]

1 Arş Gör. Dr. Ayhan Yavuz Özdemir, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hakkari/Türkiye. E-mail: ayhanyavuzozdemir@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2601-2486.

*Bu çalışma, araştırmacının "Die Rolle der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung bei der Entwicklung des Lernerfolgs, der Selbstregulierung und Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

## 1.Giriş

Yabancı dil eğitiminde yazma, ilk olarak hedef dilde dilbilgisine hakim olmayı ve zengin bir kelime hazinesini gerektiren anadildeki kadar gerekli olan bir beceridir. İnsan, kendini yazılı olarak ifade etmek için hedef dilin sözdizimsel-biçimbilimsel cümle düzenini oluşturmak zorunda olduğu kelimelere, cümlelere ve metinlere ihtiyaç duyar (Uyanık ve Uslu, 2017, s.5). Sözlü konuşmanın gelişiminde sosyal konuşmadan içinden konuşmaya doğru bir gelişim çizgisi izlenir. Yazma diğer bir deyişle yazılı konuşma sözlü konuşmadan farklı bilgi ve becerileri gerektirir. Çünkü yazılı konuşma sürecinde insan sözlü konuşmadan ve içinden konuşmadan farklı bir yol izler. Bunun nedeni yazılı konuşmanın kendine özgü gerçekliklerinin olmasıdır.

İçinden konuşma yoğunlaştırılmış ve kısaltılmış iken, yazılı konuşma açılmıştır ve sözlü konuşma ile karşılaştırıldığında o daha tamdır. Ayrıca içinden konuşma neredeyse tamamen yüklemseldir. Yazılı konuşma ise anlaşılır olmak için olayı her yönüyle açıklar. Sıkıştırılmış olan içinden konuşmadan ayrıntılı olan yazılı konuşmaya geçiş, anlam dokusunun amaçlı olarak kurulmasına ihtiyaç duyar. Yazılı konuşma okul çağında sözlü konuşmadan geri kalmaktadır. Bunun nedeni, çocuğun kendiliğinden ve bilinçsiz etkinliklerde beceri göstermesine rağmen, soyut ve amaçlı etkinliklerde henüz beceri sahibi olmamasıdır. Yazı yazma öğretimine başlandığında, yazılı konuşmanın dayandığı psikolojik işlevler gerçek anlamda gelişmemiştir. Bu öğretim, yeni ortaya çıkmaya başlayan süreçler üzerine kurulmalıdır (Vygotsky, 1998, s.146-147). Sosyokültürel teori açısından bakıldığında gençlerin ve yetişkinlerin hedef dildeki yazılı konuşmalarının gelişimi çocuklarda olduğu gibi daha önce gelişmemiş becerilerin öğrenimi sürecinde ortaya çıkan zihinsel fonksiyonlara dayanmalıdır. Ancak gençlere ve yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde yazılı konuşmanın öğretimi çocuklarınkinden farklıdır. Çünkü bu gruplarda dört temel becerinin öğretimine aynı anda başlanılmakta, anadil öğreniminde olduğu gibi yazılı konuşma öğretiminin başlaması için önce sözlü becerilerin gelişimi beklenilmemektedir. Çünkü öğrenenler soyut ve amaçlı düşünme için gerekli becerileri kazanmıştır. Bunu hem yaşlarının ilerlemesi neticesinde ortaya çıkan biyolojik gelişimleri ile hem de anadil edinimi sürecinde elde etmişlerdir. Öğrenenler hedef dilde yazı yazmayı öğrenebilmek için anadilde öğrendikleri belirli nesneler ve olgular için kullanılan sözcüklerin, yabancı dildeki karşılıklarını öğrenmek zorundadırlar. Bunun yanında hedef dilde uygun tümce kurabilmek, anlamlı metinler oluşturabilmek için dilbilgisel ve yazınsal iletişimin gerektirdiği kurallara hakim olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada hedef dilin yazılı konuşma becerilerini kazandırabilmek amacıyla

öğrencilere çalışmanın ana saç ayakları arasında yer alan dinamik ölçme-değerlendirme yaklaşımı uygulanmıştır.

## 2.Dinamik Ölçme-Değerlendirme

Dinamik ölçme-değerlendirme, ölçme-değerlendirme konusunda geleneksel olarak öğretmenler ve araştırmacılar tarafından anlaşılandan niteliksel açıdan farklı bir düşünme şeklini dikkate alır. Dinamik değerlendirme 80 yıldan daha uzun süre önce Rus psikolog L.S. Vygotsky'nin insan yetenekleri konusunda geliştirdiği ontolojik bir bakış açısından gelişir. Vygotsky'nin bilişsel foksiyonların gelişimine yönelik araştırması, bu sürecin olgunlaşma durumuna doğru büyüyen doğuştan gelen yeteneklerle ilgili olmadığını, fakat kültürel dokular ve başkalarıyla etkileşimlerle desteklenen faaliyetlere bir bireyin katılımından kaynaklanan düşünme, davranma ve oluşun yeni yollarının ortaya çıkmasıyla ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bu biçimiyle sosyal çevre sadece gelişimin oluştuğu aşama değil, aynı zamanda gelişmenin itici gücüdür. Zihinsel yeteneklerle ilgili bu görüşe göre bireylerin bağımsız performansını gözlemlemek, geçmişteki gelişimin sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır. Eğer birisi bireylerin gelişim süreçlerini anlamak, zorlukların üstesinden gelmesine yardım etmek için müdahale etmek ve devam eden gelişimlerini desteklemek isterse, yalnızca bireylerin tek başlarına uyguladıkları performanslarının gözlenmesi yetersizdir. Buna karşın bireylerle aktif işbirliği, eş zamanlı olarak onların tüm yeteneklerini ortaya çıkarır ve onların gelişimini teşvik eder. Eğitimsel bağlamda bakıldığında bu, ölçme-değerlendirmenin, öğrencilerin yeteneklerini anlamanın, eğitimin ve öğrenen gelişimini desteklemenin diyalektik olarak bütünleşmiş faaliyeti anlamına gelir. Bu pedagojik yaklaşım dinamik ölçme-değerlendirme olarak bilinir hale gelmiştir (Poehner, 2008, s.1-2).

Dinamik ölçme-değerlendirme yaklaşımının taraftarları, akademik problemleri olan öğrencilerin belirlenmesi ve iyileştirici programların geliştirilebileceği bir yolla bu öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması ile ilgilenirler. Dinamik ölçme-değerlendirmeye yönelik ilginin teşvik edilmesi standartlaştırılmış statik testlerin belirli özellikleri ile ilgili bir memnuniyetsizlikten kaynaklanmaktadır. Bu statik testlerde, belirli bilgiler sorulur ya da problemlerin çözümü istenir. Testi uygulayan test boyunca yardımda bulunmaz. Bireylerin elde ettiği puan, onların mevcut, yardımsız yeterlilik seviyelerinin bir tahminini temsil eder. Çoğunlukla, bu puanların yetenek seviyesinin bir ölçüsü olduğu, yani 70'lik bir IQ puanının kalıcı ve değişime dirençli olduğu haksız çıkarımı yapılır. Birçok durumda, özellikle kültürel olarak farklı geçmişlere sahip çocuklar söz konusu olduğunda, bu resim onların daha uygun koşullar altındaki potansiyel performans seviyelerinin büyük ölçüde küçümsenmesine neden

olabilir (Campione ve Brown, 1985, s.3). Vygotsky, test etme ile yalnızca gelişmekte olan bir foksiyonun şu andaki durumunun belirlenebileceğini belirtir. Çünkü yalnızca bir çocuğun kendi kendine yapabileceği sorular göz önünde bulundurulur. Bununla yalnızca çoktan eğitilmiş fonksiyonlar konusunda bir şeyler söylemek mümkün olur (Lengyel, 2009, s.77). Statik değerlendirme ve dinamik değerlendirme terimlerinin her ikisi de teorik bakış açılarını daha geleneksel değerlendirme modellerinden ayırmak için dinamik değerlendirme paradigmasında çalışan araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. Terimler değerlendirme araçlarına değil, uygulama yöntemlerine atıfta bulunur, herhangi bir değerlendirme dinamik ya da statik biçimde yapılabilir. Bu iki terim müdahaleyi içeren ve içermeyen değerlendirmeler arasında açık bir ikilem ortaya çıkarmaktadır. Gerçekte, dinamik olarak düşünülmeyen diğer değerlendirme yaklaşımları, yöntemin bir parçası olarak bir dereceye kadar müdahaleye izin verir (Poehner, 2005, s.14). Ancak dinamik ölçme-değerlendirme yaklaşımında müdahale süreci ve değerlendirme süreci iç içe geçmiş durumdadır. Bu süreçlerin gerçekleşmesi gereken yer ise yakınsal gelişim alanıdır.

Dinamik ölçme-değerlendirme Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı önerisinden türemiştir. Kısaca ifade etmek gerekirse, yakınsal gelişim alanı, henüz kontrol altında olmayan olgunlaşma sürecinde bulunan ve ortaya çıkmakta olan kapasiteleri kapsamaktadır (Compernolle ve Zhang, 2014, s.398). Bir örnekte Vygotsky, çocukların gelişim durumlarını tahmin etme sürecinde yakınsal gelişim alanının önemini açıklar: Soruları çözen aynı yaşta iki çocuk düşünülsün. Çocuklardan biri onun güncel bilişsel gelişim durumunun yalnızca biraz üzerindeki testleri destekle çözüyor. Diğer çocuk ise aslında çok daha büyük çocuklar için düşünülmüş olan alıştırmaları yardımla çözüyor. İki aynı yaştaki çocuk arasındaki yakınsal gelişim alanında soruların çözülmesi yolu ile belirlenen bilişsel gelişim farkı, buna göre güncel gelişim alanın sınanması ile tespit edilen uyuşmadan çok büyüktür (Lengyel, 2009, s.77). Vygotsky yakınsal gelişim alanı kavramı ile gelişimin açıklanmasına önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Yakınsal gelişim alanı güncel başarı seviyesi ve potansiyel gelişim seviyesi arasındaki fark ile ortaya çıkan alanı tanımlar. İlki yardımsız kendi kendine ulaşılabilen seviyeyi betimler. Sonuncusu ise bir yetişkinin ya da genel anlamda daha yetenekli insanların taklit edilmesi veya onların yardımı ile soruların çözülmesi yoluyla belirlenir (Schartmann, 1999).

Dinamik ölçme-değerlendirme, öğretim ve test etme arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik özel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sadece biçimlendirici amaçlar için değil, teşhis edici ve özetleyici değerlendirmeler için de kullanılabilir (Compernolle ve Zhang, 2014, s.398). Dahası dinamik ölçme-değerlendirme pedagojik faaliyetlerden ayrı yürütülen bağımsız

bir faaliyet değildir. Bunun yerine, öğrencilerin performans sorunlarının altında yatan nedenleri ortaya çıkaran ve öğrencilerin bu sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olan, devam eden ve gelişime yönelik bir işbirliğine dayalı katılım sürecidir. Diğer bir deyişle dinamik ölçme-değerlendirme, öğretim etkinliklerini değerlendirme etkinliklerinden ayırmaz, çünkü her öğretici-öğrenci etkileşimi her iki tür etkinliği de kapsar. Bunun yerine dinamik ölçme-değerlendirme oturumları öğrenci gelişimine göre değişir, böylece zamanla öğrenciler daha az yardımla giderek daha karmaşık görevlere girerler (Poehner, 2007, s.324).

Özetle yabancı dil öğretimine yeni bakış açıları getiren dinamik ölçme-değerlendirme öğrenme sürecinin sonunda ortaya konulan bir durum değildir, aksine tüm öğrenme sürecini kapsayan bir uygulamadır. Bu uygulama öğrenenin öğrenme ihtiyaçlarını öğretme-öğrenme sürecinde dikkate alır, bunu yaparken öğretici öğrenene bilgiyi yapılandırması için öğrenme süreci boyunca interaktif bir ders biçimi ile eşlik eder. Bu sayede öğrenenlerin hedef dil ile ilgili becerileri mümkün olduğunca az destekle kullanma becerisini edinmeleri sağlanır. Öğrenenlere her birinin ihtiyaç ve gereksinimine göre yardımda bulunulur ve bu yardımların süreç içinde giderek azaltılması ile öğrenenlerin destek almadan hedef dildeki yapıları kullanabilmesi beklenir. Bu noktada dinamik ölçme-değerlendirme açısından önemli olan yardımların ders sırasında öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları çözülebilmesini sağlaması değildir, asıl önemli olan onların gelişimine katkıda bulunmasıdır. Burada sosyal etkileşime dayalı öğretim-öğrenim faaliyetleri ile öğrenenin bilişsel gelişiminin sağlanmasının yanında, aynı zamanda öğrenenin potansiyel gelişim durumu ve gelecekteki gelişimi ile ilgili çıkarımlarda bulunulması da amaçlanır. Dinamik ölçme-değerlendirme yaklaşımı ile bu amaçlara ulaşılarak yabancı dil eğitimi sürecinde öğrenenlerin dil becerilerine maksimum düzeyde etki etmek istenilir. Bu amaçlara ulaşabilmek için dinamik ölçme-değerlendirmeye dayalı dersi uygulayan araştırmacı ya da öğreticilerin hem konu ile ilgili hem de hedef dil ile ilgili gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir. Dinamik ölçme-değerlendirmenin yanında çalışmada önemli noktalardan birisi de Almanca dilbilgisinde çekimleme konusudur. Bu nedenle aşağıdaki bölümde Almanca dilbilgisinde çekimleme konusu üzerinde durulacaktır.

## 3.Almanca Dilbilgisinde Çekimleme

Beaugrande und Dressler (1981) bir metnin dilsel açıdan tam ve doğru olarak değerlendirilebilmesi için söz konusu metnin şu yedi metinsellik kriterine uygun olması gerektiğini belirtir: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabuledilebilirlik ve metinlerarasılık. Akol Göktaş ve Köksal'a (2018) göre bunlar arasında yer alan bağdaşıklık

ilkesi bir yapısal-dilbilgisel metin bağlantısıdır. Bağdaşıklık tutarlılığın aksine dilbilgisel formlarla ve sözcükler arasındaki referans zinciri ile ortaya çıkar. Dilbilgisel metin bağlantısı sözdizimsel, fonolojik, biçimbilimsel ya da sözcüksel fenomenleri kapsamaktadır. Bu fenomenler metnin ya da ifadenin bölümleri arasında dilbilgisel bir bağlantı yaratır (s.154). Bu fenomenler arasında yer alan sözcükler, tümcelerin yapı birimi olarak var olurlar. *Schuh* sözcüğü örnek olarak aşağıdaki tümcelerde yer almaktadır (Meibauer, 2015, s.21):

a.Deine neuen *Schuhe* gefallen mir gar nicht.

b.Dein linker *Schuh* sitzt besser als der rechte.

c.Die Schnürsenkel des rechten *Schuhs* sind locker.

Tümcelerin hepsinde *Schuh* sözcüğü yer almaktadır, fakat sözcüğün kalıpları her birinde farklıdır. (a) da çoğulun yalın durumu, (b) de tekilin yalın durumu, (c) de tekilin tamlayan durumu söz konusudur. Tümcelerde sözcük formları bulunmaktadır. En belirleyici sözcük formu ve tekilin yalın durumu adlarda aynı zamanda sözlük biriminin mastar formudur. Schuh+e gibi bir sözcük formu karmaşıktır. Burada –e elementi çekim elementidir. Bir sözcüğün sözcük formlarının oluşumu çekim olarak, bir sözcüğün sözcük formlarının bütünü çekim paradigması olarak adlandırılır. Sözcük formları onların çekim özelliklerine ya da dilbilgisel özelliklerine göre birbirlerinden ayrılırlar. Bu, özellik sınıflandırması olarak özetlenebilir (Meibauer, 2015, s.22).

| Özellik sınıflandırmaları | Özellikler |
|---|---|
| Tekillik-çoğulluk | tekil, çoğul |
| Adların ve adılların cinsiyeti | eril, dişil, yansız cins |
| Kişi | 1.kişi, 2. kişi, 3. kişi |
| Adın durumları | yalın, tamlayan, yönelme, belirtme, |
| Zaman | Şimdiki zaman, -di'li geçmiş zaman, şimdiki zamanın hikayesi, -miş'li geçmiş zaman, gelecek zaman, gelecekte geçmiş zaman |
| Kip | haber kipi, emir kipi, dolaylı anlatım, isteme/dilek-şart kipi, etken, edilgen çatı |
| Çatı | sıfatın yalın hali, sıfatın üstünlük derecesi, |
| Sıfatların derecelenmesi | sıfatın en üstünlük derecesi |

*(Meibauer, 2015, s.22)*

Bütün sözcük türleri çekimlenmez. Örneğin bağlaçlar (z.B. und, aber), edatlar (z.B. auf, zwischen), belirteçler (z.B. sehr, hoffentlich) ve ünlemler (z.B.au, pst) çekimlenmezler. Buna karşın adlar, artikeller, adıllar, fiiller ve sıfatlar çekimlenmektedir (Meibauer, 2015, s.22). Bu sözcükler aşağıdaki

tabloda belirtilen özellikleri dikkate alınarak çekimlenirler. Çekimlenen sözcük türleri arasından ilk olarak adlar üzerinde durulacaktır.

| Sözcük türleri | Özellik sınıflandırması |
|---|---|
| Adlar, artikeller, adıllar | Adın durumları, tekillik-çoğulluk, adların ve adılların cinsiyeti |
| Sıfat | Adın durumları, tekillik-çoğulluk, adların ve adılların cinsiyeti, sıfatların derecelenmesi |
| Fiil | Kişi, tekillik-çoğulluk, kip, zaman, çatı |

*(Meibauer, 2015, s.22)*

Almancada aşağıdaki gibi ilk harfi büyük yazılan sözcükler ad olarak adlandırılır: Mann, Frau, Kinder, Susanne; Fisch, Aal, Vogel, Spatz; Blume, Rose, Baum, Busch; Tisch, Fenster, Buch, Auto, Bahnhof; Wald, Wasser; Weser, Frankfurt; Geist, Kälte, Liebe, Mathematik, Dummheit, Treue, Unterschied, Freundschaft (Duden, 1984, s.196). Bütün dillerde adlar nesneleri, canlıları ya da kavramları betimlerler. Onların biçimbilimsel yapısı adın durumuna ve tekillik-çoğulluğuna göre çekimlenmeleri ile karakterize olur. Yüklem dışında her kelime türünün yerini alma özelliğine sahiptirler. Ayrıca her kelime adlaştırılabilir ve ad gibi kullanılabilirler. Bu yönleriyle Türkçe ve Almanca'nın en zengin sözcük türleridir. Adlaştırma ile tümcenin boyutu azaldığından neredeyse her dilde ad tarzına yönelim hakimdir (Balcı, 2009, s.18).

| Adın Durumu | Örnek | Belirli Artikel | Belirsiz Artikel |
|---|---|---|---|
| Yalın Durum | Adam | Der Mann | Ein Mann |
| Belirtme Durumu | Adam+**ı** | De**n** Mann | Ein**en** Mann |
| Yönelme Durumu | Adam+**a** | De**m** Mann | Ein**em** Mann |
| Tamlayan Durumu | Adam+**ın** | De**s** Mann**es** | Ein**es** Mann**es** |

*(Uslu ve Uyanık, 2018, s.160)*

Adlar "der", "die" ve "das" artikellerinden birisi ile kullanılırlar. Bu artikeller adın tanımlılığı işlevini üstlenirler. Artikeller, sözcüğün dilbilgisi, tekillik-çoğulluğu, cinsi, belirtili belirtisiz olması gibi özelliklerini gösterme görevini yerine getirirler. Bu nedenle, yeni öğrenilen sözcükler artikelleri ile birlikte öğrenilmelidir. Artikelin değiştirilmesi ile bir ad tümce içinde farklı durumlarda kullanılır. Adlar Almancada dört farklı durumda çekimlenmektedir (Uslu ve Uyanık, 2018, s.160). Bunlar adın yalın (Nominativ), belirtme (Akkusativ), yönelme (Dativ) ve tamlayan

(Genetiv) durumlarıdır. Adın durumunu belirleyen ana unsur olan artikeller cümle içindeki dilbilgisel bağlama göre belirli ya da belirsiz biçimde kullanılabilmektedir.

Almancada çekime uğrayan bir diğer sözcük türü adıllardır. Perrig (2010) adıl kelimesi ile öncelikli işlevi adların ya da ad öbeklerinin yerini tutmak olan bir kelime türünün belirtildiğini söyler. Adıllar dilsel ve dil dışı bağlamlardaki şeylere işaret ederler. Böylelikle zaten bahsedilen ya da kısa bir bağlamda var olan şeyler kastedilmiş olur (s.286). Zengin (2012) adılların kendi arasında yedi gruba ayrıldığını belirtmektedir: kişi adılı (du, dich, dir, er, ihn, ihm), iyelik adılı (mein, dein, sein, ihr, unser), işaret adılı (dieses, jenes, der, den, das), soru adılı (was, wen, wem, welcher), dönüşlü adıl (mich, mir, dich, dir, sich, uns), ilgi adılı (der, den, dem, denen, die, der) ve belgisiz adıl (man, jemand, etwas, nichts, einer) (s.63). Aşağıda tablolarda örnek olarak iyelik adıllarının çekimine yer verilmiştir:

| Singular | | | |
|---|---|---|---|
| | maskulin | feminin | neutral |
| Nom. | mein Mann | meine Frau | mein Auto |
| Akk. | meinen Mann | meine Frau | mein Auto |
| Dat. | meinem Mann | meiner Frau | meinem Auto |
| Gen. | meines Mannes | meiner Frau | meines Autos |

| Plural | |
|---|---|
| Nom. | meine Bilder |
| Akk. | meine Bilder |
| Dat. | meinen Bildern |
| Gen. | meiner Bilder |

Tabloda görüldüğü gibi Almanca adıllar artikeller ve adlar gibi adın durumları, tekillik-çoğulluk, adların ve adılların cinsiyeti özellikleri dikkate alınarak çekimlenirler.

Almancada çekime uğrayan bir diğer sözcük türü sıfatlardır. Zengin'e (2012) göre bir adı nitelik, nicelik vs. bakımından tanımlayan sözcükler olan sıfatlar Almancada adın önünde ve artikel ile ad arasında yer alırlar. Almancada sıfatlar çekimlenirken çeşitli ekler alır ve bu durum Almanca öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Sıfatlar Türkçede ise çekim eki almamaktadır (s.58). Sıfatlar adın durumuna, tekillik-çoğulluğa, adların ve adılların cinsiyetine, sıfatların derecelenmesine göre çekimlenmektedir. Sıfatlar belirli ve belirsiz artikel biçimlerinde çekimlenebilmektedir. Belirli artikel sıfat çekimi ile ilgili aşağıdaki tablolar örnek olarak gösterilebilir:

Belirli Artikel ile Sıfat Çekimi

| | maskulin | feminin | neutral |
|---|---|---|---|
| Singular | | | |
| Nom.<br>Akk.<br>Dat.<br>Gen. | der **junge** Mann<br>den jungen Mann<br>dem jungen Mann<br>des jungen Mannes | die **junge** Frau<br>die **junge** Frau<br>der jungen Frau<br>der jungen Frau | das **kleine** Kind<br>das **kleine** Kind<br>dem kleinen Kind<br>des kleinen Kindes |
| Plural | | | |
| Nom.<br>Akk.<br>Dat.<br>Gen. | die jungen Männer<br>die jungen Männer<br>den jungen Männern<br>der jungen Männer | die jungen Frauen<br>die jungen Frauen<br>den jungen Frauen<br>der jungen Frauen | die kleinen Kinder<br>die kleinen Kinder<br>den kleinen Kindern<br>der kleinen Kinder |

*(Dreyer ve Schmitt, 2013, s.230)*

Belirli artikel ile sıfat çekiminin tekil biçiminde, tabloda görüldüğü gibi koyu yazılmış durumlarda sıfata -e eki gelmektedir. Artikelin çekimlenerek değişime uğradığı diğer durumlarda ise sıfat –en eki almaktadır. Belirli artikel ile sıfat çekiminin çoğul biçiminde yalın, belirtme, yönelme ve tamlayan durumlarında sıfat –en eki almaktadır. Belirsiz artikel sıfat çekimi için ise aşağıdaki tablolar örnek olarak verilebilir:

Belirsiz Artikel ile Sıfat Çekimi

| | maskulin | feminin | neutral |
|---|---|---|---|
| Singular | | | |
| Nom.<br>Akk.<br>Dat.<br>Gen. | Ein **junger** Mann<br>Einen jungen Mann<br>Einem jungen Mann<br>Eines jungen Mannes | Eine **junge** Frau<br>Eine **junge** Frau<br>Einer jungen Frau<br>Einer jungen Frau | Ein **kleines** Kind<br>Ein **kleines** Kind<br>Einem kleinen Kind<br>Eines kleinen Kindes |
| Plural | | | |
| Nom.<br>Akk.<br>Dat.<br>Gen. | Junge Männer<br>Junge Männer<br>Jungen Männern<br>Junger Männer | Junge Frauen<br>Junge Frauen<br>Jungen Frauen<br>Junger Frauen | Kleine Kinder<br>Kleine Kinder<br>Kleinen Kindern<br>Kleiner Kinder |

*(Dreyer ve Schmitt, 2013, s.232)*

Tekillerde beş koyu yazılmış sıfat çekimi biçimine dikkat edilmelidir, diğerlerinin tamamı –en ekini almaktadır. Çoğul artikel olmadan kullanıldığında sıfatlar belirli artikelin ekini almaktadır. Belirsiz artikel

ile sıfat çekiminin çoğul biçimi sayılara göre de yapılabilmektedir: Zwei Kinder spielen im Hof. Aşağıdaki belirsiz adıllar da artikelsiz sıfat çekiminin çoğul biçimi gibi çekimlenirler: andere, einige, etliche, folgende, mehrere, verschiedene, viele, wenige (Dreyer ve Schmitt, 2013, s.233). Almancada çekimlenen bir diğer sözcük türü ise fiilerdir.

Aşağıdaki gibi sözcükler Almancada fiiller olarak adlandırılmaktadır: bauen, bleiben, einschlafen, erfrieren, fahren, haben, haben, regnen, schreiben, sein, verreisen, wachsen, werden, wohnen (Duden, 1984, s.92). Fiiller, bileşenleri çekimlenen, daha doğrusu kişiye, tekillik-çoğulluğa, zamana ve kipe göre değişen bir sözcük türünü oluştururlar. Buna karşın çekimlenebilen sözcükler gibi adın durumu kategorisine sahip değildirler. Onlar formlarını köke kişi eki eklemlenmesi ile şekillendirirler (Balcı, 2009, s.43). Fiiller tümcelerin yüklemlerini oluştururlar: Sie *lesen* ein Buch. Sie *leben* in Berlin. Zengin'e (2012) göre yüklem Almancada birden fazla fiilden oluşabilir. Fiiller, bir kök veya gövde ve bir ekten meydana gelir. Almanca fiillerde mastar eki genellikle –en, sayıca az olan bazı fiillerde ise –n'dir. Örnek: lern-**en** öğren-**mek**, änder-**n** değiştir-**mek**. Fiiller türleri açısından üç gruba ayrılırlar (s.122):

1.Esas Fiiller (Hauptverben): Sayıca az olan bu fiiller tümcede anlam yönünden asıl yargıyı bildirirler. Örnek: ankommen, erklären, leben, sprechen (Zengin, 2012, s.122). Almanca esas fiillerin çekimine örnek olarak aşağıda "leben" fiilinin şimdiki zamanda kişi adıllarına göre çekimine yer verilmiştir:

| | |
|---|---|
| ich lebe | wir leben |
| du lebst | ihr lebt |
| er/sie/es lebt | Sie/sie leben |

Şu örnekler esas fiillerin cümle içinde kullanılmasına örnek olarak gösterilebilir:

Er **studiert** Germanistik.

Ihr **spielt** Computer.

Wir **bestellen** eine Pizza.

2.Yardımcı fiiller (Hilfsverben): Almancada yardımcı fiiller "haben, sein ve werden"dır. Bu fiiller mastar yapı ya da esas fiillerin 3. hallerinden oluşturulan biçimleri ile birlikte bileşik zamanların, edilgen çatının ve belirli tarz belirten yapıların oluşturulmasına yararlar (Helbig ve Buscha, 2005, s.109). "haben, sein ve werden" yardımcı fiillerinin çekimine örnek olarak aşağıdaki tabloya yer verilmiştir:

| | haben | sein | werden |
|---|---|---|---|
| ich | habe | **bin** | werde |
| du | **hast** | **bist** | **wirst** |
| er, es, sie | **hat** | **ist** | **wird** |
| wir | haben | **sind** | werden |
| ihr | habt | **seid** | werdet |
| sie | haben | **sind** | werden |
| Sie | haben | **sind** | werden |

*(Zengin, 2012, s.122)*

Almanca yardımcı fiillerin cümle içinde kullanımı ile ilgili olarak aşağıdaki örnekler verilmiştir:

Wir **haben** Fuβball gespielt.

Ich **bin** nach Ankara gefahren.

Er **wird** einen Brief schreiben.

3.Tarz fiiller (Modalverben): Esas fiillerin bildirdiği yargıları istek, olanak, zorunluluk gibi tarzlarda belirten fiillere tarz fiiller denilmektedir (Zengin, 2012, s.123). Tarz fiiller şunlardır:

| | dürfen | können | mögen | müssen | sollen | wollen |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ich | **darf** | **kann** | **mag** | **muss** | **soll** | **will** |
| du | **darfst** | **kannst** | **magst** | **musst** | **sollst** | **willst** |
| er,es,sie | **darf** | **kann** | **mag** | **muss** | **soll** | **will** |
| wir | dürfen | können | mögen | müssen | sollen | wollen |
| ihr | dürft | könnt | mögt | müsst | sollt | wollt |
| sie | dürfen | können | mögen | müssen | sollen | wollen |
| Sie | dürfen | können | mögen | müssen | sollen | wollen |

*(Dreyer ve Schmitt, 2013, s.111)*

Almanca tarz fiillerin cümle içinde kullanımı ile ilgili olarak aşağıda örnekler yer almaktadır:

Er **soll** diese Bücher lesen.

Ich **kann** Deutsch sprechen.

**Darf** ich rausgehen?

Görüldüğü gibi adların, artikellerin, adılların, sıfatların ve fiillerin doğru çekimlenmesi Almanca dilbilgisinin doğru kullanılabilmesi için önem teşkil etmektedir. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde geleceğin öğretmen adaylarına konu ile ilgili gerekli bilgi ve becerilerin

kazandırılması onların kusursuz bir yazılı konuşma becerisini edinebilmeleri için gereklidir.

## 4.Yöntem

Türkçe ve Almanca köken bakımından iki farklı dildir. Türkçe, Ural Altay dil ailesi içinde yer alan eklemeli bir dil iken, Almanca, Hint-Avrupa dil ailesine dahil çekimli bir dildir. Her ikisi arasındaki farklılıklar benzerliklerden daha çoktur. Bu sebeple söz varlığı, sözcük yapımı, çekimi, söz dizimi gibi temel dilbilgisi öğrenim ve öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların aşılması için hem kurumsal hem uygulamalı çalışmaların özel bir önemi vardır (Uslu ve Uyanık, 2018, s.160). Bu bağlamda Almanca öğrenen öğrencilerin yazdıkları metinlerde bulunan hataların araştırma konusu yapılması söz konusu dilin öğreniminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesini sağlayabilecektir. "(…) yabancı dilde hata, bir dilin genelgeçer yapılarını veya kurallarını kasıtlı ya da kasıtsız olarak ihlal ederek normların dışına çıkılması ve ilgili dili anadili olarak konuşan kişilerin içinde bulunulan durum ve ortamda söylemeyeceği sözlerin söylenmesi olarak tanımlanabilir" (Uçar, 2020, s.93-94). Yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin sık yaptıkları hatalar arasında hedef dilin çekimlenmesine yönelik olanlar bulunur. Bu neden ile çalışmada yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrenenlerin yazdıkları metinlerde yer alan çekimleme hataları üzerine yoğunlaşılmıştır. Dil öğrenme sürecinde bu hataların düzeltilmesinde dinamik ölçme-değerlendirmenin etkisi sınanmıştır.

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki üniversitelerin Almanca öğretmenliği programlarının hazırlık sınıfında yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencileri oluştururken, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hakkari üniversitesi Almanca öğretmenliği programı hazırlık sınıfında yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrenciler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada dinamik ölçme-değerlendirmenin, yabancı dil olarak Almanca öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yer alan Almanca çekimleme hatalarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bahar dönemi boyunca deney grubundaki öğrencilere dinamik ölçme-değerlendirme, kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yönteme dayalı dersler uygulanmıştır. Öntest ve sontestin kullanıldığı çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki (1)adlar, artikeller, adıllar, (2)sıfatlar ve (3)fiiller ile ilgili çekimleme hataları frekans ve yüzde değeri belirtilerek tablo halinde sunulmuştur. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemleri kapsamına girmektedir. Dinamik ölçme-değerlendirme araştırmaları genellikle öğrenen ve öğretici arasındaki etkileşime odaklanmaktadır. Ancak bu çalışmada yapılan uygulamanın ne kadar başarılı olduğunu belirlemek

amacıyla araştırmanın odak noktasında yer alan aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

a. Yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öntestteki metinlerinde yer alan çekimleme hatalarının oransal dağılımı nasıldır?

b. Dinamik ölçme-değerlendirmenin yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin sontestteki metinlerinde yer alan çekimleme hatalarına etkisi nedir?

İlk araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla dinamik ölçme-değerlendirmenin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öntestte yazmış olduğu metinlerde yer alan çekimleme hataları Meibauer'in (2015) sözcüklerin çekim özelliklerini dikkate alarak oluşturduğu sözcük türü sınıflandırmasına göre analiz edilmiştir. İkinci araştırma sorusu ile ilgili olarak Meibauer'in sınıflandırması çerçevesinde deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontestte yazdıkları metinlerde yer alan çekimleme hataları birbirleri ile karşılaştırılarak ele alınmıştır.

## 5.Bulgular

İlk araştırma sorusu olan yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öntestteki metinlerinde yer alan çekimleme hatalarının oransal dağılımının nasıl olduğu sorusuna cevap bulmak amacıyla dönem başında her iki gruptaki öğrencilere öntest olarak metin yazdırılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer alan çekimleme hataları ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

*Tablo 1: Deney grubu ve kontrol grubunun öntestteki çekimleme hataları*

| | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---|---|---|---|---|
| Özellik türüne göre çekimleme hataları | f | % | f | % |
| Adlar, Artikeller, Adıllar | 54 | 60,67 | 51 | 59,30 |
| Sıfatlar | 10 | 11,24 | 13 | 15,12 |
| Fiiller | 25 | 28,09 | 22 | 25,58 |
| Toplam | 89 | 100 | 86 | 100 |

Tablodaki verilere göre Almanca öğrenen öğrencilerin metinlerinde en sık yapılan çekimleme hataları adlar, artikeller, adıllar kategorisinde yer almaktadır (deney grubu= %60,67, kontrol grubu= %59,30). Öğrenci metinlerinde fiillerin çekimi ile ilgili hatalar sıklık bakımından ikinci sıradadır (deney grubu= %28,09, kontrol grubu= %25,58). En az yapılan hatalar ise sıfat çekimleri ile ilgili olanlardır (deney grubu= %11,24, kontrol grubu= %15,12). Deney grubunun toplam çekimleme

hata sayısı 89, kontrol grubunun 86'dır. N=7 olan iki grubun toplam çekimleme hata sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanılarak bir dönem boyunca deney grubuna dinamik ölçme-değerlendirme uygulanırken kontrol grubuna geleneksel yönteme dayalı ders uygulanmıştır. İkinci araştırma sorusu olan dinamik ölçme-değerlendirmenin yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin sontestte yazdıkları metinlerde yer alan çekimleme hatalarına etkisinin ne olduğuna cevap bulmak amacıyla dönem sonunda her iki gruptaki öğrencilere sontest olarak metin yazdırılmıştır. Yazdırılan metinlerde yer alan çekimleme hataları ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

*Tablo 2: Deney grubu ve kontrol grubunun sontestteki çekimleme hataları*

| | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---|---|---|---|---|
| Özellik türüne göre çekimleme hataları | f | % | f | % |
| Adlar, Artikeller, Adıllar | 18 | 50 | 32 | 54,24 |
| Sıfatlar | 7 | 19,44 | 10 | 16,95 |
| Fiiller | 11 | 30,56 | 17 | 28,81 |
| Toplam | 36 | 100 | 59 | 100 |

Tablodaki verilere göre deney grubundaki öğrencilerin sontestte yazdıkları metinlerde en sık yapılan çekimleme hataları %50 oranıyla adlar, artikeller, adıllar kategorisinde yer almaktadır. Fiillerin çekimi ile ilgili hatalar %30,56 oranla sıklık bakımından ikinci sıradadır. En az yapılan hatalar %19,44 oranla sıfat çekimleri ile ilgili olanlardır. Her iki grubun çekimleme hataları önteste olduğu gibi adlar, artikeller, adıllar kategorisinde yoğunlaşmasına karşın deney grubunun sontestteki hata sayısının üç kategoride de kontrol grubundan az olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere göre kontrol grubundaki öğrencilerin sonteste yazdıkları metinlerde en sık yaptıkları çekimleme hataları %54,24 oranıyla adlar, artikeller, adıllar kategorisinde yer almaktadır. Fill çekimleri ile ilgili hatalar %28,81, sıfat çekimi ile ilgili hatalar %16,95 oranındadır. Deney grubunun toplam çekimleme hata sayısı 36 iken, kontrol grubunun hata sayısı 59'dur. Deney grubunun öntest ve sontestteki çekimleme hataları arasında %59,55 oranında azalma görülürken kontrol grubunda %31,40 azalma görülmektedir. Tablodaki bulgularda deney grubu ve kontrol grubu arasında çekimleme hatalarının miktarı bakımından deney grubu lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu nedenle dinamik ölçme-değerlendirmenin yabancı dil olarak Almanca öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yer alan Almanca çekimleme hatalarını olumlu etkilediği ve bu hataların azalmasına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

## 6.Sonuç

Yabancı dil ve ikinci yabancı dil olarak Almanca edinimleri ile ilgili araştırmaların karşılaştırılması ile, yönlendirmeli koşullarda bir dilin ediniminin doğal koşullarda ediniminden daha farklı olduğu belirlenmiştir. Buradan dış etken olan faktörlerin dil ediniminde çok önemli rol oynadığı ortaya çıkmaktadır (Ballestracci, 2005, s.17). Ayrıca öğrenene özgü faktörler ya da dilin yapısına özgü unsurlar dil öğrenme sürecini zorlaştırabilmektedir. Bu bağlamda çalışmada hedef dilden, kaynak dilden ve dil dışı faktörlerden kaynaklanan güçlüklerin en aza indirgenebilmesi ya da öğrenenin bireysel özelliklerini olumlu yönde öğrenme sürecine dahil etmek için deney grubuna dinamik ölçme-değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde sosyal etkileşimli ders uygulamaları sunulmuştur. Dinamik ölçme-değerlendirme uygulamalarının amacı yabancı dil öğrenimi sürecini mümkün olduğunca anadil edinimi sürecine yaklaştırarak doğal bir kültürel olgu olan hedef dilin öğrenciler tarafından uygun bir şekilde kullanılabilmesini sağlamaktır.

Her iki gruptaki öğrencilerin sontestteki sonuçları karşılaştırıldığında hata oranlarının yoğunluklarının birbirine benzer olduğu, ancak deney grubundaki öğrencilerin hata oranlarının kontrol grubuna göre daha az olduğu görülmektedir. Örneğin her iki grubun sonuçları ele alındığında adlar, artikeller, adıllar kategorisinde yer alan çekimleme hatalarının en sık yapıldığı görülmektedir. Fiiler ile ilgili çekimleme hatalarının sıklık bakımından ikinci sırada yer aldığı, sıfatlar ile çekimleme hatalarının en az yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin dilbilgisi açısından bakıldığında dil öğrenme süreçlerinde benzer aşamalardan geçtikleri, buna karşın geleneksel öğrenme ile kıyaslandığında dinamik ölçme-değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin daha az çekimleme hatası yapmalarını sağladığı, başka bir deyişle dil edinim sürecini sözcüklerin çekimlenmesi açısından daha başarılı hale getirdiği düşüncesine varılabilir. Öğrenenler hedef dili öğrenirken benzer aşamalardan geçseler de öğrenme sürecinde onların yaptıkları çekimleme hatalarının ve dolayısıyla hedef dildeki gelişimlerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışmada elde edilen sonuçlar, Riemer'in (1997, 2001) her öğrenenin dil edinim süreci kendine özgüdür, onun dil edinimi süreci, dil dışı duyuşsal, bilişsel ve sosyal koşullardan etkilenen bireysel bir süreçtir ve her öğrenen verileri farklı ölçülerde algılar, interaktif olarak işler (Einzelgänger-Hypothese) görüşleri ile örtüşmektedir. Bunun yanında Riemer'e (2002) göre dil öğrenmek ve onu yaratıcı bir şekilde, duruma uygun kullanabilmek yalnızca insana özgü bir beceridir. Bu anadilin ve başka dillerin edinimini kapsamaktadır. Bunun için insanlar belirli genetik donanıma sahiptir. Ancak dil edinimi öğrenilen dilin önemli sosyal işlevinin olduğu bağlamlar dahilinde gerçekleşmektedir.

Sıklıkla öğrenenlerin çevrelerindeki başka konuşmacıların ifadelerini taklit ettiği duyulur. Ancak hem anadil hem de yabancı dil adım adım edinilir ve öğrenenler bu sırada çevrelerindeki konuşmacıların ifadelerinin taklit edilmesi ile açıklanamayacak dilsel formları yaratırlar. Bu, öğrenenlerin yalnızca taklit etmediklerini aynı zamanda dilsel yapıları kendi kendilerine keşfettiklerini ve geliştirdiklerini göstermektedir (s.49). Bu düşüncelerden hareketle öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde yaptıkları hataların hedef dili keşfetme ve geliştirme sürecinde gösterdikleri çabanın sonucu olması gerektiği düşüncesine varılabilir. Bunun için hedef dildeki çekimleme hatalarının süreç içinde öğrenenlerin kendi başına kullanabilecekleri doğru dil pratiklerine dönüşmesi beklenir.

Hedef dilde yazılan metinlerde çekimleme kurallarının doğru kullanılmasına dinamik ölçme-değerlendirme uygulamalarının olumlu etkisinin gerekçeleri onun güçlü temellendirilmiş teori ve uygulama bütünlüklü yapısında aranabilir. Ancak literatür taraması sonucunda dinamik ölçme-değerlendirmenin yabancı dil olarak Almanca eğitimi sürecinde yeteri kadar araştırma konusu yapılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle konu ile ilgili yapılan çalışmaların ve bu çalışmaların sonuçlarının sağlam bir zemine konulabilmesi için dinamik ölçme-değerlendirmenin yabancı dil olarak Almanca eğitimi sürecinde kullanımı konusunda yapılacak farklı araştırmaların sonuçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Almanca eğitiminde dinamik ölçme-değerlendirmenin kullanılması konusu, araştırmacılar için doldurulması gereken bir boşluk oluşturmaktadır.

## Kaynakça


Akol Göktaş, S. & Köksal, H. (2018). Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 6(2), 149-168.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.

Ballestracci, S. (2005). *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*. Università Di Pisa. http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf. Zugang am 12.03.2021.

Beaugrande, R.-A. De. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Campione, J. C. & Brown, A. L. (1985). *Dynamic Assessment: One Approach and Some Initial Data*. University of Illinoins at Urbane-Champaign.

Compernolle, R. A. v. & Zhang, H. (2014). Dynamic assessment of Elicited Imitation: A Case Analysis of an Advanced L2 English Speaker. *Language Testing*, 31(4), 395- 412.

Dreyer, H. & Schmitt, R. (2013). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* (3. Auflage). Ismaning: Hueber Verlag.

Duden Band 4. (1984). *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (4.,völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Manheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikon Verlag.

Helbig, G. & Buscha, J. (2005). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (5. Auflage). Berlin und München: Langenscheidt.

Lengyel, D. (2009). *Zweitspracherwerb in der Kita*. Münster: Waxmann Verlag.

Meibauer, J. (2015). Lexikon und Morphologie. In: *Einführung in die germanistische Linguistik* (S.15-70) (3. Auflage). Stuttgart&Weimar: J.B. Metzler.

Perrig, G. (2010). Pronomen. In: E. Hentschel (Hrsg.), *deutsche Grammatik* (S.286-294). Berlin&New York: Walter de Gruyter.

Poehner, M. E. (2005). *Dynamic Assessment of Oral Proficiency Among Advanced L2 Learners of French.* Unpublished PhD. Pennsylvania State University.

Poehner, M. E. (2007). Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transcendence of Mediated Learning. *The Modern Language Journal*, 91, iii, 323-340.

Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Springer Science + Business Media.

Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Riemer, C. (2001). Die Einzelgänger-Hypothese. Ein Beitrag zur Erforschung individueller Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. In H. Bayrhuber, C. Finkbeiner, K. H. Spinner, & H. A. Zwergel (Ed.), *Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken*. *Forschungen zur Fachdidaktik 3.* (S. 141-150). Innsbruck: StudienVerlag.

Riemer, C. (2002). Wie lernt man Sprachen. In: J. Quetz & G. von der Handt (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen* (S.49-82). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Schartmann, D. (1999). *Persönlichkeitsfördernde Arbeitsgestaltung mit geistig behinderten Menschen*. (Hrsg. U. Schildmann). Münster: Lit Verlag.

Uçar, M. M. (2020). A1 Düzeyindeki Almanca Öğrencilerinin Yazılı Ürünleri Üzerine Bir Hata Analizi. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 90-102.

Uyanık, A. & Uslu, Z. (2017). Instrumentales Schreiben als Mittel zur Förderung der Schreibfertigkeit im universitären DaF-Unterricht. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 7 (2), 1-17.

Uslu, Z. & Uyanık, A. (2018). Almanca ve Türkçede Adın Belirtme Durumu. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 159-170.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (2. Baskı.) (Çeviri: S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Zengin, D. (2012). *Her Yönüyle Modern Almanca* (8. Baskı). Ankara: Kurmay.

# Bölüm 5

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYOTROPİK-OTONOMİK KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE BAĞIŞLAMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ*

*Zülal ERKAN*[1]
*Eyyup AKDEMİR*[2]

* Bu kitap Bölümü Doç.Dr. Zülal ERKAN'ın Danışmanlığını yaptığı YL.tezinden derlenmiştir.

1.Doç.Dr Zülal ERKAN Mersin Üniversitesi orcid.org/0000-0001-5134-9673
2 Eyyup AKDEMİR Selahaddin Eyyubi İmam Hatip Ortaokulu orcid.org/0000-0003-2868-8858

## Giriş

İnsan yaşamının temelini karşılıklı sosyal ilişkiler oluşturmaktadır. İnsanların birbirleriyle etkileşim ihtiyacı içerisinde olması doğumla başlayıp hayatı süresince devam etmekte ve bu süreç insan doğasının ayrılmaz bir parçasıdır. Sosyal bir varlık olan insan içinde yaşadığı toplum ile sağlıklı ve uyumlu bir iletişim kurmak ister. İnsanın diğer kişiler ile kurduğu ilişkiler genel olarak yaşadığı duygu, düşünce ve davranış biçimlerini ifade eder. Kişilerarası ilişkilerin bir bölümü de insanın kurduğu yakın ilişkilerdir. Yakın ilişkiler hayatın vazgeçilmez bir öğesidir. İnsanlar hayatları boyunca birbirleriyle fiziksel ve duygusal bağlar kurma gereksinimi içindedirler. Bu yakın ilişkilerden insanların beklentileri doyum, mutluluk, heyecan gibi olumlu duygulardır ancak zaman zaman bu yakın ilişkiler incinme, darılma, üzülme gibi olumsuz duyguları da yaşatabilmektedir (Ergüner-Tekinalp, Terzi, 2012).

İnsanın sosyal yapısı gereği yaşamın çok önemli bir boyutunu oluşturan yakın ilişkiler psikoloji alanında pek çok kuram ve araştırmaya ilham olmuştur. Genel olarak bakıldığında insanlar arasındaki yakınlaşmanın artması, birbirleri için daha kıymetli olmalarına ve birbirlerinden daha çok beklentiye girmelerine ortam hazırlamaktadır. Yakınlaşan ilişkide insanların birbirlerine karşı tutumlarındaki direnç ise azalmaktadır. Bununla birlikte yakınlaşan ilişkide kırılganlık, darılma, kızgınlık gibi olumsuz duygular da ortaya çıkabilmektedir. Bu olumsuz duygulara rağmen birçok kişi ilişkiyi sürdürmekte, geliştirmekte, kolaylaştırmakta ve ortaya çıkan bu olumsuz duygularla baş etmek için farklı yöntemler kullanmaktadır. Bağışlama bu noktada verimli kişilerarası ilişkilerin anahtarı olarak görülmektedir (Taysi, 2007).

Bağışlamak ilişkinin devamına olanak sunan, negatif duyguları ortadan kaldırılmasına yardımcı olan etkili bir tepkidir. Kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan çatışma durumları negatif duyguları tetiklemekte ve bu duygular ilişkiye kalıcı zararlar vererek bireyin incinmesine neden olmaktadır. Üniversite öğrencilerinde gerçekleştirilen araştırmalarda diğerlerini ve kendini bağışlama kavramları üzerinde durulmuş, bağışlama davranışı empati, benlik saygısı, kıskançlık, bağlanma ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışmalardan çıkarılabilecek ortak sonuç ise sağlam bir ilişkinin ancak bağışlama ile mümkün olabileceğidir (Coyle ve Enright, 1997).

Bağışlama, zarar gören ilişkiyi düzeltmek adına, kişinin öç alma duygusunu empati ve hoşgörü gibi duyguları ile değiştirmesi sürecidir. Bağışlama önceki hataları ve kusurları görmezden gelmeyi ya da yok saymayı gerektirmemekle birlikte ne adaletsizliği maruz görmek ne de intikamı önermek anlamına gelmektedir (Rodden, 2004).

Hargrave ve Sells (1997), bağışlamayı bozulan bir ilişkide kaybedilen güven ilişkisinin tekrar kurulması olarak tanımlamaktadırlar. Bağışlamayı sosyal ilişkilerde meydana gelen kişilerarası bir süreç olarak değerlendirmektedirler.

McCullough ve Worthington (1994) ise bağışlamayı, bireyin kendisine ve etrafındakilere zarar verici olumsuz duygularından vazgeçmesi ve bozulan ilişkiyi düzeltmek amacıyla kin, nefret ve öç alma gibi duygularıyla bağışlamanın yer değiştirmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Jampolsky'a (1980) göre, kişi huzur ve mutluluğu sadece bağışlamayı deneyimleyip yaşadığında hissedecektir. Çünkü kişi sadece bağışlama sayesinde etrafındaki insanların kendisine ya da kendisinin çevresindekilere neler hissettirdiği ve yaşattığı ile ilgili düşüncelerinin yok olmasını sağlayacak ve böylece olumsuz duygularından kurtularak, hayata sevgiyle bakabilecektir (Akt. Aşçıoğlu Önal, 2014).

Bireylerin yaşadıkları problemlerin çeşitli nedenleri olabilmektedir. Dökmen (1994)'e göre bireylerin problem yaşama sebepleri kişisel gereksinimleri, ilişkiler ile ilgili bilişleri, olaylaralgılayış şekilleri, yetiştikleri sosyo-kültürel ortam ve bazı kişisel sorunlar olabilmektedir. Sayılan tüm bu ilgili alanlar bireyin kişiliğini ortaya çıkaran genel süreçler olarak görülebilmektedir.

İnsanlar bir ilişkiye girdiklerinde ilişkiye yönelik tutumlarını, beklentilerini ve arzularını bilerek ya da bilmeyerek ilişkiye dâhil ederler. İnsanın duygu ve düşüncelerine yönelik tutumları, beklentileri ve arzuları ise kişiliğin bir yansımasıdır (Cüceloğlu, 2000). Yakın ilişkilerde karşılaşılan bazı problem durumları, insanı olumsuz duygular ile mücadele etmeye iter. Bu olumsuz duygular, bazen ikili ilişkilerde tamiri zor izler bırakabilir. Bu gibi durumlarda insanlar ya ilişkilerini bitirmek gibi bir eğilime girer ya da söz konusu ilişkilerindeki çatışma durumunu arttırarak sürdürürler. Bağışlama bu gibi durumlarda önemli bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların böylesi durumlarda ilişkiyi sonlandırma ya da bağışlayarak ilişkiyi derinleştirme eğilimleri, onların geçmişten bugüne getirdikleri kişilik tarzları ile ilgili olabilmektedir.

Kişilik bireyin iç ve dış çevresi ile kurmuş olduğu, başkalarından ayırt edici ve tutarlı bir şekilde kendisini gösteren bir ilişki şekli olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2000). Bu görüşü destekler nitelikte Özbalcı (2009), bireyin düşünce-duygu ve davranışlarını onun kişiliğinin belirleyicisi olarak değerlendirmektedir ve sosyal bir varlık olarak bireyin bir ilişkiyi başlatma, sürdürme ya da sonlandırması da tamamen kişiliğin etkisi altında meydana gelen süreçlerdir.

Kişilik konusu ile ilgili olarak farklı tanımlamalar ve sınıflandırmalar mevcuttur. Beck, Epstein, Harrison ve Emery (1983) kişiliği sosyotropi ve otonomi olmak üzere sınıflandırmışlardır. Otonomi bireyin özgürlüğünü, kişisel menfaatlerini, ilgi ve kapasitesini koruma ve arttırmaya yönelik eylemlerini içeren ve bu süreçte diğer insanlara bağlı olmaksızın içsel dinamikleri ile hareket etmesini sağlayan bir kişilik özelliğidir. Otonomik insanlar diğerleri tarafından kontrol edilmek istenmeyen, özgürlüğe ve kişisel başarılara oldukça değer veren insanlardır (Beck ve ark. 1983).

Otonom insanlar başarı odaklıdırlar ve bu yolda diğer insanları görmezden gelmeyi başarabilirler. Bu özelliği yüksek olan insanlar kendi hareketlerini yönetebilen, kişisel hedefler belirleyebilen, içsel motivasyonu yüksek olan insanlardır. Çevrelerinde gerçekleşen olaylara hâkim olmaktan mutluluk ve kıvanç duyarlar. Yüksek otonomik özelliklere sahip olan insanlar başarıya oldukça fazla değer verdiklerinden dolayı, başarısızlığa karşı büyük endişe duyarlar ve çevrelerindeki riskleri en aza indirmek için çaba sarf ederler (Akkaya, 2009).

Sosyotropi bireyin kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için diğer insanlara yönelik duygu, düşünce, tutum ve amaçlarını kapsayan bir kişilik özelliğidir. Sosyotropi bireyin kendi menfaatleri, inançları ve doyum sağlaması için başkalarına bağımlı, söz dinleyen, anlayışlı, samimiyet gibi tutumların genel bir ortalaması olarak değerlendirilebilir (Beck ve ark. 1983).

Sosyotropik insanlar daha çok çevresine bağımlı, yaşam doyumlarında başka insanların duygu ve düşüncelerini referans alan, çevresindeki insanları memnun edebilmek için aşırı çaba harcayan, ilişkileri sağlamlaştırmak ve güvence altına almak için fedakârlıklar yapan kişilerdir. Sosyotropik insanlar diğerlerinin görüş ve değerlendirmelerine çok fazla değer verdikleri için reddedilme endişesini oldukça fazla yaşarlar. Bu tarz bireylerin olumlu benlik algısını devam ettirebilmeleri diğerleri tarafından sevilmelerine, onaylanmalarına ve değer verilmelerine bağlıdır (Gorski ve Young, 2002).

Yüksek düzeyde sosyotropik bireyler değer verdikleri kişilerce yeterince onaylanmadıklarında veya yalnız bırakıldıklarını hissettiklerinde depresyon gibi süreçler yaşama eğilimleri oldukça yüksektir. Kurama göre başkalarınca istismar edilmeye yatkındırlar ve ortak faaliyetlerde bulunmayı, başkaları için kendi istek ve ihtiyaçlarından vazgeçmeyi tercih ederler (Lynch, Robins ve Morse, 2001).

Eğitim, yetişen yeni neslin sosyal yaşam içerisinde yer edinebilmeleri, ihtiyaç duydukları beceri ve bilgileri öğrenebilmeleri ve kişiliklerini oluşturabilmeleri adına en önemli süreçlerden biridir. Türk Eğitimin amaçları bireyi, ruh, beden, zihin ve duyguları yönünden dengeli ve sağlıklı

bir biçimde gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirmek, bireyi ait olduğu toplumun aktif bir parçasına dönüştürmek, dünyadaki hızlı gelişime uyum sağlamasına yardımcı olmak olarak görülmektedir (Dilaver, 1996).

Eğitimin amaçlarına ulaşmasında, sürecin sorunsuz bir şekilde yürümesinde, yetişecek olan yeni neslin gerekli becerileri edinmesinde, toplumsal değerlerin aktarımında ve öğrencilerin sosyal yaşama doğru bir şekilde hazırlanmasında en önemli kişi öğretmendir. Beklenen ve arzu edilen nesiller yetiştirilmesi için öğretmenlerin gerekli donanımlara sahip olması gerekmektedir (Çelikten ve Can, 2003).

Öğretmenlik mesleğinin yakın ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı sosyal bir meslek olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler birbirleri, öğrencileri ve velileri ile sürekli olarak iletişim kurma ihtiyacı içerisindedirler. İlişkiler mesleğin başarı ile uygulanmasında anahtar bir rol üstlenmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel olarak kişinin sürekli sosyal ortamlarda bulunmasını gerektiren ve sosyal olması beklenen bir meslek olarak görülebilir. Öğretmen öğrencileri, velileri ve mesai arkadaşları ile çalışma sürecinde iletişim ihtiyacı içerisindedir. Öğretmenin öğrencileri ve mesai arkadaşları ile kurduğu ilişkiler, kurum kültürünü oluşturur ve kurumun ihtiyaçlarının sağlanması adına önemli görülen bir parçasıdır. Kurulan bu yakın ilişiler aynı zamanda incinmeler ve kırılganlıkların oluşumuna da ortam hazırlamaktadır. Öğretmenler için aynı zamanda sosyal bir yaşam alanı haline dönüşen okullarda oluşan kırılganlıklar zaman zaman işleyişi tıkayabilir veya öğretmenin sosyal-duygusal olarak zarar görmesine neden olabilir. Hargrave ve Sells (1997) bağışlamayı, bozulan bir ilişkide kaybedilen güven ilişkisinin tekrar kurulması olarak tanımlamaktadırlar. Bağışlama bu gibi süreçlerde başvurulacak önemli bir süreç olarak yorumlanmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkemizde son yıllarda bağışlama konusunda ayrıntılı çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bağışlama birçok farklı değişken ile ele alınarak araştırılmıştır. Bunlara örnek olarak; empati, incinme derecesi, benlik saygısı, bağlanma vb. söylenebilir (Alpay,2009). Bireyin kişiliğinin bir parçası olarak sahip olduğu tüm bu değişkenler kişiliğin kendisi olarak da ele alınıp araştırılmalıdır. Clark ve Oates (1995) yaptıkları bir çalışmada bireylerin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ve günlük çatışmalar ile küçük ve büyük olaylar arasındaki ilişkiye bakmışlardır ve sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin günlük yaşamda yaşanan küçük veya büyük çatışmalar ile doğrudan ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Literatüre bakıldığında bağışlama ile doğrudan kişiliği inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Yakın ilişkilerde yaşanan acı verici durumlar kişinin olumsuz duygu ve düşünceler yaşamasına ve

ilişkinin sonlanmasına neden olabilir. Bu gibi durumlarda ilişkinin korunması ve derinleştirilerek geliştirilmesi karşımıza "bağışlama" kavramını getirmektedir. Yaşanan acı verici durum karşısında insanlar üç farklı bağışlama olgusu ile karşı karşıya gelir, bunlar; *Kendini Bağışlama*, *Başkasını Bağışlama* ve *Durumu Bağışlama*dır. Bağışlama davranışının gerçekleşmesi kişinin o güne kadar getirmiş olduğu yaşam tecrübelerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir ve aynı zamanda kişilik tarzlarının da bir yansımasıdır.

Öğretmenlik mesleğinde, ilişkilerin kaçınılmaz olduğu gerçeği beraberinde kırgınlıklar ve çatışmaları da getirmektedir. Öğretmenlerin ilişkilerinin devamlılığı ve verimliliğinin sağlanması adına bağışlamayı etkin bir şekilde kullanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ve bağışlama eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve sosyotropik otonomik kişilik özellikleri ve bağışlama eğiliminin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmasının incelenmesidir.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ve bağışlama eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve sosyotropik otonomik kişilik özellikleri ve bağışlama eğiliminin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmasının incelenmesidir.

## Yöntem

Bu araştırmada sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile bağışlama eğiliminin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar fark ya da ilişki arayan, var olan bir durumun ne olduğunu anlamlandırmaya çalışan, bilimin betimleme amacına hizmet eden ve aynı zamanda kendisinden sonraki araştırmalar için yeni denenceler oluşturulabilmesine imkân sağlayan araştırmalardır (Erkuş, 2013). Bilimsel araştırmalar nitel ve nicel araştırmalar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada, var olan durumu, nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan nicel araştırma metodu (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) ve iki veya daha fazla değişkenin beraber değişiminin varlığı ve ne düzeyde olduğunun belirlenmesini amaçlayan araştırma metodu olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Sümer, Demirutku ve Özkan, 2005).

## Çalışma Grubu

Bilimsel araştırmalar söz konusu evrenden seçilen örneklemler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın evreni, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarıdır. Araştırma grubu Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarından, erişilebilir örnekleme (kolay ulaşılabilir örnekleme) yöntemi ile seçilen 561 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcılardan, uygulanan kişisel bilgi formu ve ölçekleri eksik dolduran toplam 13 katılımcının sonuçları değerlendirmeye katılmayarak araştırma 548 öğretmen adayı ile sürdürülmüştür.

## Veri Toplama Araçları

*Sosyotropi-Otonomi Ölçeği(SOÖ):* Araştırmada öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi adına Sosyotropi-Otonomi Ölçeği kullanılmıştır. Beck, Epstein, Harrison ve Emery (1983)'nin geliştirdiği Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOÖ), iki farklı kişilik özelliğini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekte toplam 60 soru vardır. Bunların 30'u sosyotropi alt ölçeğini, diğer 30'u ise otonomi alt ölçeğini kapsamaktadır. Sosyotropi alt ölçeğinin Onaylanma Kaygısı, Ayrılık Kaygısı ve Başkalarını Memnun Etme olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Otonomi alt ölçeğinin de Kişisel Başarı, Özgürlük ve Yalnızlıktan Hoşlanma olmak üzere 3 alt Boyutu bulunmaktadır. Sosyotropi-Otonomi Ölçeği 5'li likert tipi olmak üzere 0-4 arasında puanlanır. Her iki alt ölçekteki maddeler toplanarak iki ayrı toplam puan elde edilmektedir. Sosyotropi alt ölçeği için 1,4, 5, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 19, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 38, 40, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 56, 58, 59. maddeler toplanır. Otonomi alt ölçeği için 2, 3, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 30, 32, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 48, 51, 54, 55, 57 ve 60. maddeler toplanır. Bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 120'dir. Sosyotropi alt ölçeğinden alınan yüksek puan, yüksek sosyotropik kişilik özelliklerini, otonomi alt ölçeğinden alınan yüksek puan ise yüksek otonomik kişilik özelliklerini göstermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını ise Şahin, Ulusoy ve Şahin (1993) gerçekleştirmiştir. Uyarlama çalışmalarında örneklem grubuna uygulanan ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları sosyotropi için ,70 ve otonomi için ,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerliği ise değişik çalışmalarda Beck Depresyon Envanteri ile Sosyotropi Ölçeği arasındaki korelasyon, .01 ile .60 arasında, Otonomi alt ölçeği ile .01 ve .28 arasında bulunduğu gözlenmiştir. Yapı geçerliliğinde ise faktör analiz sonuçlarına göre, her iki boyut için üçer faktör bulunmuştur. Sosyotropi alt ölçeğinde; Onaylanma Kaygısı, Ayrılık Kaygısı ve Başkalarını Memnun Etme faktörleri belirlenmiştir. Otonomi Alt Ölçeğinde; Kişisel Başarı, Özgürlük ve Yalnızlıktan Hoşlanma

faktörleri bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliği üzerine yapılan çalışmalarda sosyotropi alt ölçeğinin hasta ve normal grupları ayırt ettiği ve depresyonla daha yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Otonomi alt ölçeğinin ise hasta ve normal grupları ayırt etmediği görülmüştür (Savaşır ve Şahin 1997).

*Heartland Bağışlama Ölçeği(HBÖ):* Araştırmada öğretmen adaylarının bağışlama düzeyini ölçmek amacıyla, Heartland Bağışlama Ölçeği (HBÖ) kullanılmıştır. Heartland Bağışlama ölçeği Thompson, Snyder, Michael, Hoffman, Billings, Rasmussen, Heinze, Neufeld, Shorey, Roberts ve Roberts (2005) tarafından 7'li likert tipli 18 maddeden olmak üzere geliştirilmiştir. Ölçekte bulunan 2, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15 ve 17 maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek altışar maddeden oluşan kendini, başkasını ve durumu bağışlama adı altında üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin ilk altı maddesi kendini bağışlama, ikinci altı maddesi başkalarını bağışlama ve son altı maddesi ise durumu bağışlamayı ölçmektedir. Boyutların her biri 6 maddeden oluşmakta olup tek başına bir ölçek olarak kullanılabilmektedir. Ölçek en az 0 en çok 6 olacak şekilde puanlanmaktadır. Ölçekten en az 0 en fazla ise 108 puan toplanabilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının her birinden alınan yüksek puanların ilgili alt boyuttaki bağışlama düzeyinin yüksek oluşunu ve az olması azlığını işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının puanlarının toplamıyla toplam bağışlama puanı meydana gelmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayıları gerçekleştirilen çalışmalarda test tekrar test katsayısı sırasıyla şöyle belirlenmiştir. Kendini bağışlama alt ölçeği için .83, başkasını bağışlama alt ölçeği için .72, durumu bağışlama alt ölçeği için .73 ve toplam bağışlama ölçeği için ,77 olarak saptanmıştır. Ölçeğin alt testleri için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayı değerleri ise sırasıyla kendi bağışlama için, .75; başkalarını bağışlama için, .78 ve durumu bağışlama için, .79 ve ölçeğin toplam puanı için, .86 olarak bulunmuştur. Ölçek için ölçüt bağıntılı geçerlilik çalışmaları yapılmış ve kullanılan ölçekleri le anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca geçerlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonunda tüm maddeler .30'un üzerinde bulunmuştur (Thompson ve ark., 2005). Ölçeğin Türkçe uyarlama ve çeviri çalışmaları Bugay ve Demir(2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Alanında uzman 5 akademisyen tarafından Türkçe çeviri çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bir araya getirilen çeviriler içerisinden yine alanında uzman 3 akademisyen tarafından her bir madde için en uygun çeviri seçilmiştir. Dil uygunluğu açısından değerlendirilmesi adına seçilen çeviriler 2 yabancı diller bölümü mezunundan görüş alınarak oluşturulan ölçek 20 birey üzerinde uygulanmış ve geribildirimler doğrultusunda çevirilere son şekli verilmiştir. Çevirisi tamamlanmış Türkçe ölçeğin güvenirlilik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla Kendini bağışlama alt ölçeği için,

.64, başkasını bağışlama alt ölçeği için, .79, durumu bağışlama alt ölçeği için, .76 ve ölçeğin tamamı için, .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerlilik çalışması ise Doğrulayıcı Faktör Analizi ile sınanmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda 18 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin yeterli düzeyde (GFI:.92, AGFI:.90, RMSEA=.06) geçerli olduğu görülmüştür.

*Kişisel Bilgi Formu(KBF):* Araştırmada öğretmen adaylarının demografik bilgilerinin edinilmesini sağlaması adına araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Formda öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, medeni durum, kardeş sırası ve sayısı gibi bilgileri toplayan sorular bulunmaktadır.

## İşlem

Ölçme araçları 2018 yılında araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Envanterin katılımcılar tarafından sınıf ortamında uygulama süresi yaklaşık 30 dakikadır. Veri toplama işleminin ardından uygun istatistiksel işlemleri yürütmek amacıyla elde edilen bilgiler hazır hale getirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde dağılımların normallik gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov Normallik testi kullanılarak bakılmıştır. Veriler incelendiğinde değişkenlerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ve bağışlama toplam puanı ile bağışlamanın alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" analizi kullanılmıştır. Sonraki analizlerde ise bağışlama sadece toplam puan üzerinden değerlendirilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bağışlama eğilimleri üzerinde sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin yordayıcı rolünü hesaplamak amacıyla "Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi" kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminden biri olan öğretmen adaylarının sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin cinsiyete, yaşa ve medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Çok Yönlü Varyans Analizi' (MANOVA), Araştırmanın ikinci alt probleminden bir diğeri olan öğretmen adaylarının bağışlama düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t testi, araştırmanın ikinci alt probleminden sonuncusu öğretmen adaylarının bağışlama eğilimlerinin yaş ve medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

## Bulgular

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ve bağışlama eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve sosyotropik otonomik kişilik özellikleri ve bağışlama eğiliminin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmasının incelenmesidir. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş hipotezlerin test edilmesi neticesinde ortaya çıkan ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### Öğretmen Adaylarının Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Bağışlama Eğilimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile bağışlama eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearsonm Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Tablo 1'de analizden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Öğretmen Adaylarının Sosyotropi-Otonomi Kişilik Özellikleri Puanları ile Bağışlama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular*

| | Kendini Bağışlama | Diğerini Bağışlama | Durumu Bağışlama | Toplam Bağışlama |
|---|---|---|---|---|
| Sosyotropi | -.225** | -.019 | -.254** | -.205** |
| Otonomi | .124** | -.083 | .117 | .052 |

*$^{**}p<0.01$*

Öğretmen adaylarının sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile bağışlama eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi adına gerçekleştirilen korelasyon analizinin sonuçları Tablon1'de gösterilmektedir. Korelasyon analizine ilişkin veriler incelendiğinde sosyotropik kişilik özelliği ile bağışlama arasında anlamlı ve negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu aynı zamanda alt boyutlardan kendini bağışlama ve durumu bağışlama ile aralarında da anlamlı ve negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Otonomik kişilik özelliği ile bağışlama arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ancak alt boyutlardan kendini bağışlama ile arasında anlamlı ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Alt boyutlardan biri olan diğerini bağışlama ile ne sosyotropik ne de otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

## Öğretmen Adaylarının Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özelliklerinin Bağışlama Eğilimini Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada sosyotropi ve otonominin bağışlamanın yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Yordayıcı değişkenler sosyotropi ve otonomi, yordanan değişken ise bağışlamadır. Gerçekleştirilen betimsel istatistiklerde değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca regresyon analizi için doğrusallığı belirlemek amacıyla çoklu bağıntılılık (multi-collinearity) durumu incelenmiştir. Çoklu bağıntılılık durumu için iki bağımsız değişken olan sosyotropi ve otonomi arasındaki korelasyona bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olması çoklu bağıntılılık sorununu ifade etmektedir. Sosoyotropi ve otonomi arasındaki korelasyon değeri .054'tür. Elde edilen bu değere göre bağımsız değişkenler arasındaki ilişkide çoklu bağıntılılık sorunun olmadığı görülmektedir. Ayrıca bağımsız değişkenler tarafından açıklanamayan varyans oranı (tolerance) ve varyans büyüme faktörü (VIF) değerleri de incelenmiştir. Buna göre tolerans değerinin .997 ve VIF değerinin 1.003 olduğu görülmüştür. Tüm bu veriler ışığında normallik ve doğrusallık varsayımlarının sağlandığı görülerek regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2'de sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin bağışlamaya etkisini ortaya koyan regresyon modeli görülmektedir. Sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri yordayan değişken ve bağışlama yordanan değişken şeklinde kullanılarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 2.**

*Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özelliklerinin Bağışlamayı Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken | bj | S(bj) | Beta | VIF | a ve Bj için %95 Güven Sınırları | | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ALT S | ÜST S | | |
| **Sabit** | 70.393 | 4.756 | - | - | 61.050 | 79.739 | 14.800 | .000 |
| **Sosyotropi** | -.183 | .038 | -.203 | 1.003 | -.257 | -.108 | -4.835 | .000 |
| **Otonomi** | .046 | .046 | .041 | 1.003 | -.045 | .137 | .985 | .325 |
| n=548 | s=13.637 | R=0.209 | $R^2$=0.044 | $R^2$adj=0.040 | | | (F=12.467 ; p=0.000) | |

*P<.05*

Tablo 2'de görüldüğü gibi sosyotropik kişilik özelliğine ilişkin regresyon katsayısı anlamlı iken (t=-4,835; P=0,000), otonomik kişilik

özelliklerine ilişkin regresyon katsayısı anlamsızdır (t=0,985; P=0,325). Bu iki değişken bağışlamayı %4 oranında ($R^2$=0,04) açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre bağışlamanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şöyledir; BAĞIŞLAMA= 70.393-0,183SOSYOTROPİ

## Öğretmen Adaylarının Sosyotropi-Otonomi Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet, Yaş ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Sosyotropi-Otonomi Kişilik Özelliklerinin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması için gerçekleştirilen T testi analizinin sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.**

*Öğretmen Adaylarının Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler T Testi Sonuçları*

| Sosyotropi | n | $\overline{X}$ | SS | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 401 | 63.85 | 15.54 | | | |
| Erkek | 147 | 63.75 | 15.29 | 546 | .064 | .949 |
| **Otonomi** | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | **Sd** | **t** | **p** |
| Kadın | 401 | 85.51 | 12.80 | | | |
| Erkek | 147 | 83.22 | 11.97 | 546 | 1.88 | 0.60 |

*P<05*

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyotropik (p=0.949>0,05) ve otonomik (p=0.60>0,05) kişilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması için gerçekleştirilen Manova analizinin sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4**

*Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Sosyotropi-Otonomi Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları*

| Etki | Wilk'sLambda (Λ) | F | Serbestlik Derecesi (Hipotez) | **Serbestlik Derecesi (Hata)** | **P** | **η2** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yaş** | .987 | 1.179 | 6.00 | 1086.00 | .315 | .006 |
| Box's M= 12.931, F= 1.424, p>0.05 Levene's F testsosyotropi= 0.412, p>0.05 Levene's F Testotonomi = 2.271, p>0.05 | | | | | | |

*P<.05*

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin yaşa göre farklılaşmadığı (p=0,315>0,05) anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması için gerçekleştirilen Manova analizinin sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5**

*Öğretmen Adaylarının Medeni Durum Değişkenine Göre Sosyotropi-Otonomi Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları*

| Etki | Wilk'sLambda (Λ) | F | Serbestlik Derecesi (Hipotez) | Serbestlik Derecesi (Hata) | P | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Medeni Durum** | .985 | 2.007 | 4.00 | 1088.00 | .091 | .007 |
| Box's M= 15.525, F= 2.568, p<0.05 Levene's F testsosyotropi= 2.486, p>0.05 Levene's F testotonomi = 1.625, p>0.05 | | | | | | |

*P<.05*

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı (p=0,91>0,05) anlaşılmaktadır.

## Öğretmen Adaylarının Bağışlama Eğilimi Puanlarının Cinsiyet, Yaş ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, bağışlama eğiliminin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının bağışlama eğilimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin aritmetik ortalama ($\overline{X}$), standart sapma (SS) ve "F" değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Öğretmen Adaylarının Bağışlama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler T Testi Sonuçları*

| **Bağışlama** | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kadın** | 401 | 62.942 | 14.118 | 546 | .925 | .355 |
| **Erkek** | 147 | 61.700 | 13.368 | | | |

*P<05*

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bağışlama eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (p=0,355>0,05) görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bağışlama eğilimi puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin aritmetik ortalama ($\overline{X}$), standart sapma (SS) ve "F" değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Bağışlama Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Bağımlı değişken | Gruplar | N | $\overline{X}$ | SS | **F** | **p** | **Anlamlı fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bağışlama** | 18-23 | 253 | 60.687 | 13.406 | 4.246 | .006 | 36+>18-23 |
| | 24-29 | 146 | 63.445 | 13.097 | | | |
| | 30-35 | 86 | 63.488 | 15.056 | | | |
| | 36 + | 63 | 67.190 | 15.098 | | | |
| | Toplam | 548 | 62.609 | 13.920 | | | |

P<05

Öğretmen adaylarının bağışlama eğilimlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması için gerçekleştirilen Anova analizin incelendiğinde öğretmen adaylarında bağışlama eğiliminin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (p=0,006<0,05) anlaşılmaktadır. Gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerimden Tukey testine bakılmıştır. Sonuçlara göre yaş büyüdükçe bağışlama ortalama puanları da artmaktadır. Yaşı yüksek olan öğretmen adayları yaşı düşük olan öğretmen adaylarına göre daha fazla bağışlayıcıdır.

Öğretmen adaylarının bağışlama eğilimi puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin aritmetik ortalama ($\overline{X}$), standart sapma (SS) ve "F" değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmen Adaylarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağışlama Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Bağımlı değişken | Gruplar | N | $\overline{X}$ | SS | F | p | Anlamlı fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bağışlama** | Bekar | 336 | 61.702 | 13.373 | 3.489 | .031 | Evli > Bekar |
| | İlişkisi Var | 87 | 61.988 | 14.407 | | | |
| | Evli | 125 | 65.480 | 14.723 | | | |
| | Toplam | 548 | 62.609 | 13.920 | | | |

*P<.05*

Öğretmen adaylarının bağışlama eğilimlerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması için gerçekleştirilen Anova analizinin sonuçları (Tablo 8) incelendiğinde öğretmen adaylarının bağışlama eğiliminin medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (p=0,031<0,05) anlaşılmaktadır. Gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerimden Tukey testine bakılmıştır. Sonuçlara göre evli öğretmen adaylarının bekar öğretmen adaylarına göre daha fazla bağışlayıcı oldukları görülmektedir.

## Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, bağışlamanın öğretmen adaylarında sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yoğun çalışma temposu ve stresli iş ortamları, kurulan sosyal ilişkiler ve özellikle öğrenciler ile oluşturulan bağlar göz önüne alındığında bağışlama davranışı önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir. Bağışlamanın sosyal ilişkilerde, ilişkiyi kurtarıcı

bir rol üstlenmesi ve etkili bir çatışma çözme becerisi olarak görülmesi önemli bir yarar sağlamaktadır.

Sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile bağışlama eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, sosyotropik kişilik özelliği ile bağışlama eğilimi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki görülürken, otonomik kişilik özelliği ile bağışlama eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bağışlama eğiliminin alt boyutlarına bakıldığında ise, sosyotropik kişilik özelliği kendini bağışlama ve durumu bağışlama alt boyutları ile anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki içerisindeyken, diğerini bağışlama alt boyutu ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Otonomik kişilik özelliğinin ise kendini bağışlama alt boyutu ile anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki içerisindeyken, diğerini bağışlama ve durumu bağışlama alt boyutları ile ilişkili olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci denencesine yönelik bulguya göre sosyotropik kişilik özelliği yüksek olan bireyler daha az bağışlayıcı olmaktadırlar. Sosyotropik insanlar mutlu ve doyum aldıkları bir hayat yaşamalarını, iş arkadaşları ve çevresindeki diğer arkadaşlarından onay almalarına, sevilmeleri ve sayılmalarına bağlarlar. Çevrelerindeki kişilerden bu tarz geri dönütler alamayan sosyotropik insanlar hüzünlü bir hayat geçirmeye meyilli olurlar (Malak ve Üstün, 2011). Mutlu olma ve doyum alınan bir yaşam sürmeyi kişilerarası ilişkilerindeki konumlarına bağlayan bireyler, sevilip sayılma durumlarını kazanmak ya da devam ettirmek adına kendilerinden fazla ödün verme eğilimine girebilirler ve bu durumda bağışlama davranışının gerçekleşmesini engelleyebilir.

Bu araştırmadaki bulgulara göre bağışlamanın alt boyutları ile ilişkisine bakıldığında, sosyotropik kişilik özelliği yüksek olan bireylerin kendilerini ve durumu daha az bağışladığı görülmektedir. Nitekim Brown (2003), Toussaint, Williams, Musick ve Everson (2001) ve Thompson ve ark. (2005) da bağışlayıcı bir tutum sahibi olanların daha düşük düzeyde depresyon, anksiyete ve öfke yaşadıklarını ve yaşamdan alınan doyum noktasında daha avantajlı olduklarını aktarmışlardır. Yüksek düzeyde sosyotropik özellikler barındıran bireyler, reddedilmeye karşı aşırı hassasiyet gösterirler. Kişilerarası ilişkilerdeki bağlarını reddedilme korkusu üzerinden dizayn ederler ve bu da kendilerinden çok fazla ödün vermeleri sonucunu doğurur. Bu bireyler aşırı şekilde onaylanma ve ilgi beklerler (Fairbrother ve Moretti, 1998).

Araştırmanın bir diğer sonucu ise otonomik kişilik özelliği ile bireylerin kendilerini bağışlama oranları arasındaki doğru orantıdır. Bireyde otonomik kişilik özelliği arttıkça, kendini bağışlaması kolaylaşmaktadır. Kangallı (2005)'e göre otonom insanlar baskı altında

kalmadan akılcı kararlar alabilen ve hayata yansıtan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Kaya, Aştı, Acaroğlu, Şendir ve Kaya (2006)'ya göre ise otonomi, kişinin kendi kendisine yetmesi, kişilik haklarını koruyarak özgürlüğünü ve bağımsızlığını arttırması olarak tanımlanmaktadır.

Sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin bağışlama eğilimini yordayıp yordamadığının anlaşılması ve incelenmesi için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, otonomik kişilik özelliği bağışlama eğilimini yordamamaktadır. Sosyotropik kişilik özelliğinin ise bağışlama eğilimini %4 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. %4 oranında yordama gücü zayıf yordama olarak değerlendirilmektedir ancak bağışlamanın kuramsal boyutlarını ele alan 'Bağışlamanın Sosyal Psikolojik Belirleyicileri Modeli'ne göre de kişilik özellikleri bağışlamanın en uzak yordayıcısı olarak değerlendirilmektedir(Fincham, 2000). Kuramsal bilgiler araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Araştırmamıza göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kadın ya da erkek öğretmen adaylarının daha sosyotropik ya da daha otonomik kişilik özellikleri sergiledikleri söylenememektedir. Sosyotropi, bireyin istek ve ihtiyaçlarını karşılamak adına diğer insanlarla ilgili düşüncelerini, inançlarını ve beklentilerini içeren bir kişilik tipi olarak Beck ve ark. (1983) tarafından tanımlanmaktadır. Otonomi ise Beck ve ark. (1983) tarafından, kişinin kendi kendisine yetmesi, kişilik haklarını koruyarak özgürlüğünü ve bağımsızlığını arttırması olarak tanımlanmaktadır. Otonomik insanlar kendi amaçları doğrultusunda çaba harcamaktan, başarıya ulaşmaktan ve çevreleri üzerinde denetim sağlamaktan mutluluk duyarlar. Otonomi ve sosyotropi iki ayrı kişilik özelliği olarak değerlendirilmektedir. Kabakçı (2001), üniversite öğrencilerinde sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri yaşam olayları ve depresif belirtileri incelediği araştırmasında cinsiyetin kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını aktarmış ve sosyotropik özelliklerin cinsiyet farklılığı gösterebileceği ve kadınların sosyotropik olmaya daha eğilimli olabileceklerini belirtmiştir. Türkiye kültüründe kadınların kendi başlarına hareket etmelerine, kendi kararlarını almalarına, özerk ve özgür olmalarına pek sıcak bakılmadığı düşünülecek olursa kadınların daha sosyotropik özellikler sergilemesi anlaşılır bir durumdur.

Araştırma bulgularına göre sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri yaşa göre farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarımıza göre öğretmen adaylarının sosyotropik kişilik ile otonomik kişilik puanları bulundukları yaşa göre şekillenmemektedir. Literatür incelendiğinde sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin farklı sonuçlar mevcuttur. Seren (1998), hemşirelerin otonomi düzeylerinin belirlenmesi ve etkileyen faktörleri

incelediği araştırmasında sosyotropi-otonomi puanlarının yaşa göre farklılaşmadığını aktarmıştır. Aydın (2007), psikiyatri kliniğinde görevli hemşirelerin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkisini araştırdığı çalışmasında sosyotropi-otonomi puanlarının yaşa göre farklılaşmadığını aktarmıştır. Benzer şekillerde, farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da sosyotropi-otonomi kişilik özelliği puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (Kangallı, 2005; Kaya ve ark., 2006; Çam ve Engin, 2006; Serinkan ve Barutçu, 2006; Çetin, 2008; Akkaya, 2009; Tosyalı, 2010; Kayalar, 2012; Çevirici, 2014; Başol, 2014; Serttaş, 2015; Balık, 2017) . Tüm bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte bulgular sunmaktadırlar. Kişilik özelliklerinin çocukluk yaşantıları ve ergenlik yıllarında oluştuğu bilinmektedir. Araştırma grubumuzdaki öğretmen adayların yetişkinlik dönemi bireyleri oldukları göz önünde bulundurulduğunda gelişim görevlerini yerine getirmiş bu bireylerin kişilik özelliklerinin pek fazla değişikliğe uğramadığı bir yaşam döneminde bulunduğu söylenebilir. Sonuç olarak sosyotropi-otonomi kişilik özelliği geçen yıllardan ziyade, bireysel yaşamdaki güçlükler ve ilişkisel çatışmalar ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmamıza göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri medeni duruma göre farklılaşmamaktadır. Evli ya da bekar öğretmen adayları daha sosyotropik ya da daha otonomiktir denilememektedir. Araştırma sonuçlarımızdan hareketle bireylere ilişki kurmadan önce ve sonra kişilik özelliklerinde herhangi bir değişiklik olmamaktadır. Literatür incelendiğinde sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin medeni durum değişkenine göre pek fazla araştırılmadığı görülmektedir. Ulaşılan sınırlı sayıdaki araştırmalarda ise araştırma sonucumuzu destekler bulgular sunmuşlardır(Otacıoğlu, 2008; Kayalar, 2012; Başol, 2014; Serttaş, 2015; Ayvazoğlu, 2017; Polat, 2018).

Araştırmamıza göre bağışlama eğilimi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kadın ya da erkek öğretmen adaylarının daha bağışlayıcı özellikler sergiledikleri söylenememektedir. Toplumsal bir varlık olarak içerisinde dünyaya geldiği kültürel yapıya entegre olarak yaşayan insanoğlu, kültürünün bileşenleri ile harmanlanarak birtakım değerler etkisiyle şekillenmektedir. Toplumsal çevrenin sözlü ya da sözsüz uyaranları ile büyüyen birey erken çocukluk yıllarından itibaren cinsiyet farklılıkları ile yüzleşmektedir. Doğum ile başlayan biyolojik cinsiyet farklılığı, toplumun cinsiyete özgü belirlediği davranış kalıpları, duygu ve tutumlar ile beraber bireyde cinsiyet rollerinin oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Yaşın-Dökmen, 2004). Türk toplumunda erkeklerin daha özgür, bağımsız, rekabetçi ve güç kullanan rolleri pekiştirilmekteyken, kadınların daha naif, nazlı, kırılgan, uzlaşmacı, empatik becerileri yüksek

ve yumuşak başlı olma rol ve tutumlarında olmaları beklenmektedir. Kültürel toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonucunda kadınların erkeklere oranla daha bağışlayıcı bir tavır içerisinde olmaları beklenmekteydi: Ancak 21.yüzyılın getirmiş olduğu; kadınların iş yaşamında, eğitimde ve erkeklere özel olarak görülen diğer tüm alanlarda aktif ve başarılı olmaları gibi değişimler bu kültürel bakış açısında kırılmaların yaşanmasına neden olduğu düşünülmektedir. Kadınların aktif ve üretken olmaya başlamalarının yanı sıra devlet politikaları ve sivil toplum kuruluşlarının çabalarıyla da kadınların toplumsal rollerinde her geçen gün önemli değişimler yaşanmaktadır.

Tüm bu değişim ve gelişim süreci kültürel olarak beklenen kadın imajının yeniden konumlandığını göstermekte ve bağışlama düzeyleri karşılaştırılmasında da bir farklılık görülmemesi normal olarak değerlendirilmektedir. Nitekim literatür incelendiğinde yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda farklı araştırmacılar araştırma sonucumuzu destekler nitelikte bağışlama eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığını aktaran çalışmalar sunmuşlardır (Macaskil ve ark., 2002; Brown, 2004; Toussaint ve Webb, 2005; Pinto ve Barros, 2006; Ayten, 2009; Soylu, 2010; Taysi, 2010; Alp ve Ercan, 2011; Akın ve ark., 2012; Şamatacı, 2013; Asıcı, 2013; Gündüz, 2014; Atçeken, 2014; Önal, 2014; Bayar, 2015; Mameghani, 2017; Sayın, 2017).

Araştırma sonuçlarımıza göre bağışlama yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yaş büyüdükçe bağışlama oranları da artmaktadır. Yaşı yüksek olan öğretmen adayları yaşı düşük olan öğretmen adaylarına göre daha fazla bağışlayıcıdır. Konstam ve ark. (2003) da gerçekleştirdikleri çalışmalarında kadın katılımcılarda yaş ilerledikçe bağışlamanın gerçekleşme oranlarında da artış olduğunu göstermişlerdir. Yine benzer şekillerde Enright ve ark. (1989) ve Hantman ve Cohen (2010) insanların bağışlamayı anlamasını yaşa bağlamış ve yaş ilerledikçe bağışlamanın gerçekleşme oranının da çoğaldığını aktarmışlardır. Bağışlama eylemi kişiden kişiye farklı sebeplerle gerçekleştirilmektedir. Younger ve ark. (2004), gerçekleştirdikleri bir araştırmada genç katılımcıların bağışlamayı ilişkilerinin önemli olarak görülmesine bağladığını, yaşlı katılımcıların ise bağışlamayı kişisel sağlık ve mutluluk olarak değerlendirdiğini aktarmıştır. Araştırmamızdaki öğretmen adaylarının yaş ilerledikçe bağışlama oranlarının artması, bağışlamaya yükledikleri neden ve anlam ile ilişkili olabilir. Literatür incelendiğinde araştırmamı sonuçlarımızı destekleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır(Toussaint ve ark. 2001; Giray, 2009; Dayton ve Krause, 2005: Asıcı, 2013; Uysal, 2015).

Literatür incelendiğinde az sayıda da olsa araştırma sonuçlarımızı desteklemeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bazı araştırmacılar,

bağışlama eğiliminin yaş değişkeni ile olan ilişkisini incelemiş ve bağışlamanın yaşa göre farklılaşmadığını aktarmışlardır (Macaskill ve ark., 2002; Sastre ve ark, 2005; Ermumcu, 2014; Orathinkal ve ark., 2008; Aslan, 2016; Mameghani, 2017).

Araştırma sonuçlarımıza göre bağışlama, medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Evli olan öğretmen adayları bekar olan öğretmen adaylarına göre daha bağışlayıcıdırlar. Evlilik karşı iki cinsin beraber yaşamaya karar vermesi ve devlet tarafından bu sürecin yasallaştırılmasıdır. Evlilik çoğu insan için kişilerarası ilişkilerin en anlamlı şeklidir. Polat (2006), evliliği karşılıklı doyum alma, dayanışma ve neslin devamlılığının sağlanması için gerekli olan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Evlilik kavramına ilişkin farklı kültürlerde farklı tanımlamalar mevcut olsa da, evlilik sürecinde yaşanan duygular ve düşünceler evrensel bir nitelik taşımaktadır. Evli bireyler, ilişkisi olan ya da bekar bireylere göre, daha fazla ortak duygular yaşamakta, evlilikte yaşanan çatışma durumlarında bağışlama gerçekleşme oranı daha fazla olabilmekte ve gerçekleşen bağışlama evlilik uyumu, mutluluk oranı, ilişkinin devamlılığı gibi süreçlere katkı sağlamaktadır (Coyle ve Enright, 1997).

Literatür incelendiğinde medeni durum ve bağışlama eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların az sayıda oldukları dikkat çekmektedir. Var olan literatür bilgileri de kendi içerisinde farklılıklar göstermektedir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarımızı destekleyen sadece iki çalışmaya ulaşılmıştır. Uysal (2015), dindarlık ve bağışlama eğilimi arasındaki ilişkiyi 838 kişinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasında incelemiş ve medeni durumun bağışlama üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma yarattığını aktarmıştır. Araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte evli bireylerin bekar bireylere göre bağışlama puanları daha yüksek olarak raporlaştırılmıştır. Akın ve ark. (2012), 290 kişinin katılımı ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada evli bireylerin bağışlama eğilimlerinin bekar bireylere göre daha fazla olduğunu aktarmışlardır.

Araştırma sonuçlarımızı desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. Lawler Row ve Piferi (2006), medeni durumun bağışlama ile ilişkisiz olduğunu aktarmışlardır. Ayten (2009), bağışlama ile dindarlık ilişkilerini farklı demografik değişkenlere göre incelemiş ve bağışlamanın medeni duruma göre farklılaşmadığını saptamıştır. Özkan (2016), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yıldırma, örgütsel sessizlik ve bağışlama ilişkisini incelediği araştırmasında demografik değişkenlere de bakmış ve medeni durumun bağışlama üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını aktarmıştır. Mameghani (2017) ise Türk ve İranlı üniversite öğrencilerinin bağışlama eğilimlerini karşılaştırıp

incelediği çalışmasında, medeni durumun bağışlamayı etkilemediğini aktarmıştır. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımız ile çelişmektedir.

Literatürde sosyotropik-otonomik kişilik özelliği ile bağışlama ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından farklı örneklem gruplarıyla yeni araştırmaların yapılması bundan sonraki araştırmacılara önerilmektedir. Ayrıca bağışlama ile ilgili yapılan çalışmalar ülkemizde sınırlı sayıda olup, farklı meslek grupları ile çalışılması da önerilmektedir.

Bu çalışma öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda örneklem grubunun genişletilmesi, farklı meslek elemanları(hemşireler, doktorlar, avukatlar, din görevlileri vb.) ve öğrenciler ile çalışılması önerilebilir.

Bu araştırmada bağışlama cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Daha farklı demografik değişkenler ile araştırmaların yapılması önerilebilir.

Bağışlama çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu araştırmada bağışlamanın alt boyutları yüzeysel olarak değerlendirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda alt boyutların derinlemesine çalışılması önerilebilir.

## Kaynaklar


[1]. Akkaya, E.(2009). *Üniversite öğrencilerinin otonomik-sosyotropik kişilik özellikleriyle öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

[2]. Akın, M., Özdevecioğlu, M., Ünlü O.(2012).Örgütlerde intikam niyeti ve affetme eğiliminin çalışanların ruh sağlıkları ile ilişkisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 77-97.

[3]. Alp, D., Ercan, L.(2011). Öğretmenlerin yıldırmaya maruz kalma ile affetme düzeylerinin incelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik* Kongresinde (3-5 Ekim) Sunuldu. İzmir.

[4]. Alpay, A.(2009). *Yakın ilişkilerde bağışlama: bağışlamanı; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

[5]. Aslan, G.A.(2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme davranışları, yaşam doyumları ve sürekli öfke düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

[6]. Asıcı, E.(2013). *Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlılık ve benlik saygısı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

[7]. Aşçıoğlu Önal, A.(2014). *Bilişsel çarpıtmalar, empati ve ruminasyon düzeyinin affetmeyi yordama gücünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

[8]. Atçeken, M.(2014). *Dindarlık, evlilik doyumu ve kişilik özelliklerinin bağışlama ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

[9]. Aydın H.(2007). *Psikiyatri kliniklerinde çalışan hemşirelerin kişilik özellikleri ve stresle baş etme durumları.* Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

[10]. Ayten, A. (2009). Affedicilik ve din: affetme eğilimi ve dindarlıkla ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37 (2),111-128.

[11]. Ayvazoğlu, A.,(2017). *Psikologların kullandığı mizah tarzları ile sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

[12]. Balık, T.(2017). *Sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerine sahip yetişkinlerin stresle başa çıkma tarzı ve ruhsal belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

[13]. Başol, E.(2014). *Yoğun Bakım Ünitelerinde Çalışan Hemşirelerin Otonomi Kişilik Özellikleri ve Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

[14]. Bayar, Ö.(2015). *Romantik ilişkilerde aldatma ve affetme: empatinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

[15]. Beck, A.T., Epstein, N., Harrison, R.P., Emery, J.(1983). *Development of the sociotropy - autonomy scale: a measure of personality factors in psychopathology*. University of Pennsylvania. Philadelphia.

[16]. Brown, R. P.(2003).Measuring individual differences in the tendency to forgive: construct validity and links with depression. *Personality and SocialPsychology Bulletin*. 29, 759-771.

[17]. Brown, R.P. (2004). Vengeance is mine: narsisism, vengeance and the tendency to forgive. *Journal of Research in Personality*. 38, 576-584.

[18]. Bugay, A., Demir, A.(2010). A turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5, 1927-1931.

[19]. Büyüköztürk, Ş.(2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

[20]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayınları (13. Baskı). Ankara.

[21]. Clark, D.A., Oates, T.(1995). Daily hassles, major and minor life events, and their interaction with sociotropy and autonomy. *Behavior Research And Therapy*. 7(33), 819-823.

[22]. Coyle, C.T., Enright, R.D.(1997). *Forgiveness Intervention With Post Abortion Men*. Journal of Consulting and Clinical Psychology. Cilt:6. Sayı:65. Sayfa:1042-1046.

[23]. Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

[24]. Çam, S., Engin, E.(2006). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerde farkındalık eğitiminin bireysel performans standartlarına etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 7, 82-91.

[25]. Çelikten, M., Can, N.(2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen.*Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 253-267.

[26]. Çetin, A.(2008). *Yaşlılarda sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ile depresyon*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

[27]. Çevirici, İ.(2014). *Evli bireylerin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile iç-dış kontrol odağı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

[28]. Dayton, B., & Krause, N. (2005). *Self-forgiveness: A component of mental health in later life.* Research on Aging, 3(27), 267-289.

[29]. Dilaver, H.(1996*). Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını. eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları. 1, 119.

[30]. Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

[31]. Ergüner-Tekinalp, B., Terzi, Ş.(2012). Terapötik bir araç olarak bağışlama: iyileştirici etken olarak bağışlama olgusunun psikolojik danışma sürecinde kullanımı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 37(16), 14-24.

[32]. Erkuş, A.(2013). *Bilimsel araştırma süreci.* Seçkin Yayınevi(4.Baskı), 107-108. Ankara.

[33]. Ermumcu, E.(2014). *Evli çiftlerde bağışlama sürecinin bağlanma, stresle başa çıkma, empati ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

[34]. Enright, R.D., Santos, M., Al-Mabuk, R.(1989). The adolescent as forgiver. *Journal Of Adolescence*. 12, 95-110.

[35]. Fairbrother, N., Moretti, M. M.(1998). *Sociotropy, autonomy, and self discrepancy: status in depressed, remitted depressed, and control participants. Cognitive Therapy-Research.* 22(3), 279-297.

[36]. Fincham, F. D.(2000). The kiss of porcupiness: from attributing responsibility to forgiving. *Personal Relationships*. 7, 1-23.

[37]. Giray, F.S.(2009). *Suç işlemiş ve işlememiş ergenlerin adil dünya inancı ve bağışlayıcılık tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

[38]. Gorski, J.,Young, M. A.(2002). Sociotropy/Autonomy, self-construal, response style, and gender in adolescents. *Personality and Individual Differences*. 3(32), 463- 478.

[39]. Gündüz, Ö.(2014). *Üniversite öğrencilerinde affetmeyi yordayan değişkenlerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

[40]. Hantman, S. ve Cohen, O. (2010). Forgiveness in late life. *Journal of Gerontological Social Work*. 7(53), 613-630.

[41]. Hargrave, T.D., Sells, J. N.(1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*. 23, 41-62.

[42]. Kabakçı, E.(2001). Üniversite öğrencilerinde sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri, yaşam olayları ve depresif belirtiler. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 4(12), 273-282.

[43]. Kangallı, P.(2005). *Sivas ili hastanelerinde çalışan hemşirelerin otonomi düzeyleri ve otonomiyi etkileyen mesleki ve kurumsal faktörlerin*

*incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas.

[44]. Kaya, N., Aştı, T., Acaroğlu, R., Kaya, H., Şendir, M.(2006). Hemşire öğrencilerin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 3(10), 1-11.

[45]. Kayalar, F.(2012). *Okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile eğitim denetmenlerinin bazı değişkenlere göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri(Erzincan ili örneği).* Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

[46]. Konstam, V., Holmes, W., Levine, B.(2003). Empathy, selfism, and coping elements of the psychology of forgiveness: a preliminary study. *Counseling and Values*. 47, 172-183.

[47]. Lawler-Row, K. A., Piferi, R. L.(2006). The forgiving personality: predicting a life well lived. *Personality And Individual Differences*. 41, 1009-1020.

[48]. Lynch, R. R., Robinson, C. J., Morse, J. Q.(2001). Couple functioning in depression: the roles of sociotropy and autonomy. *Clinic Psychology*. 57, 93-103.

[49]. Macaskill, A., Maltby, J. ve Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy. *Journal of Social Psychology*. 142, 663-667.

[50]. Mameghani, S.S.(2017). *Türkiye ve iran'daki üniversite öğrencilerinin affetme, tolerans ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

[51]. Malak, B., Üstün, B.,(2011). Hemşirelerin sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin düzenlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*. 1-16.

[52]. McCullough, M.E., Worthington, E.L.(1994). Models of interpersonal forgiveness and their application to counseling: a review and critique. *Counseling Values*. 39, 2-14.,

[53]. Orathinkal, J., Vansteenwegen, A., Burggraeve, R.,(2008). Are demographics ımportant for forgiveness the family? *Journal of Counseling and Therapy for Couples and Families*. 1(16), 20-27.

[54]. Otacıoğlu, S.G. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9 (1), 35-50.

[55]. Özbalcı, N. (2009). *Evlilik öncesi ilişkiler. evlilik okulu (3.Baskı).* İstanbul: Remzi Kitapevi.

[56]. Özkan, A.(2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma(mobbing) yaşama düzeylerinin affetmek ve örgütsel sessizlik*

*açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

[57]. Pinto, C. and Barros, O.J.(2006). Happiness and forgiveness: differences by gender, age and culture. *Psicologia Educaçao Cultura*. 10(2), 353-368.

[58]. Polat, D.(2006). *Evli bireylerin evlilik uyumları, aldatma eğilimleri ve çatışma eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

[59]. Polat, N.(2018). *Tip 2 diyabet mellituslu hastalarda otonomi düzeyi, problem çözme becerisi ve bu iki değişken arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas.

[60]. Rodden, J.(2004). Forgiveness, education, public policy: the road not yet taken. *Modern Age.* 46(4), 333-341.

[61]. Sastre, M.T.M., Vinsonneau, G., Chabrol, H. Mullet, E.(2005). forgivingness and the paranoid personality style. *Personality and Individual Differences.* 38, 765–772.

[62]. Savaşır, I., Şahin, N. H.(1997). *Bilimsel davranışçı terapilerde değerlendirme*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

[63]. Sayın, M.(2017). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış, kendini affetme ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler örüntüsü: Bir yol analizi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

[64]. Seren, S. (1998). *Hemşirelerin otonomi düzeylerinin belirlenmesi ve etkileyen faktörler.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

[65]. Serinkan, C. ve Barutçu, E.(2006). Pamukkale üniversitesi öğrencilerinin kariyer planları ve sosyotropi-otonomi kişilik özelliklerine ilişkin bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*. 8(2), 317-339.

[66]. Serttaş, Ö.(2015). *Okul yöneticilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

[67]. Soylu, B.(2010). *Psikolojik ve sosyal dışlanma ile sosyal reddedilme kavramları arasındaki farklılıkların saldırganlık temelinde incelenmesi: cinsiyet, bağışlayıcı kişilik ve negatif duygulanımın rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

[68]. Sümer, N., Demirutku, K., Özkan, T.(2005). *Araştırma teknikleri.* Morpa Kültür Yayınları (1.Baskı). İstanbul.

[69]. Şahin, N. H., Ulusoy, M., ve Şahin, N.(1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of turkish psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 49(6), 751 -763.

[70]. Şamatacı, G.(2013). *Romantik ilişkilerde affetme: Transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

[71]. Taysi, E.(2007). *İkili ilişkilerde bağışlama: ilişki kalitesi ve yüklemelerin rolü.* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

[72]. Taysi, E.(2010). Evlilikte bağışlama: Evlilik uyumu ve yüklemelerin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi.* 65(25), 40-52.

[73]. Thompson, L.Y., Snyder, C.R., Hoffman, L., Michael, S.T., Rasmussen, H.N., Billings, L.S., Heinze, L., Neufeld, J.E., Shorey, H.S., Roberts, J.C., Roberts, D.E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*. 2(73), 313-359.

[74]. Tosyalı, M.(2010). *Evli Bireylerde Bağımlı ve Özerk(Sosyotropik-Otonomik) Kişilik Özellikleri, Empati ve Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Ege Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

[75]. Toussaint, L.L and Webb, J.R(2005) *Gender differences in offense spresific and dispositional forgiveness among ındian adolescents.* 2nd Indian Psychological Science Congress: Psychological Well Being Building Bridges for Tomorrow. Chandigarh, India.

[76]. Uysal, V. (2015). Genç yetişkinlerde affetme eğilimleri ve dinî yönelim/dindarlık. *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 48, 35-56.

[77]. Yaşın-Dökmen, Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

[78]. Younger, J.W., Piferi, R.L., Jobe, R.L., Lawler, K.A.(2004). Dimensions of forgiveness: The views of lay persons. *Journal of Social and Personal Relationships*. 21(6), 837-855.

# Bölüm 6

## ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TOPLUMSAL STATÜSÜ[1]

***Sıddıka GİZİR[2]***

***Pınar Ulutaş[3]***

1 Bu çalışma, Pınar Ulutaş tarafından Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Sıddıka Gizir danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

2 *Sorumlu Yazar*: Doç. Dr. Sıddıka Gizir, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: sgizir@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4071-8220

3 *Sorumlu Yazar*: Öğretmen, Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: defnepnr@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9226-7428

## Giriş

Bireyler ve bireylerin oluşturdukları çeşitli sosyal gruplar birbiriyle toplumsal yapının belirleyici olduğu düzenli ilişki ve etkileşim içerisinde varlıklarını sürdürmektedirler. Bu etkileşim sürecinde, her toplumun kendisini oluşturan birey ve sosyal grupları algılaması ve anlamlandırmasına bağlı olarak onları toplumda konumlandırması olarak tanımlanan toplumsal statü ve roller önemli etkenler olarak öne çıkmaktadır. Bireyin çeşitli ölçütlere göre saygınlık ya da onuruna gönderme yapan ve sosyal yapı içerisinde verilmiş ve(ya) kazanılmış konum olarak ele alınan toplumsal statünün (Parsons, 1970) belirlenmesinde çeşitli etmenlerden söz edilmekte ve bu etmenler arasındaki karmaşık ilişkilerin ise toplumdan topluma, zamandan zamana bazı açılardan farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Çapcıoğlu, 2013; Fichter, 2011; Turner, 2001). İlgili çalışmalar incelendiğinde, ekonomi (servet, sermaye veya gelir), meslek (uzmanlık, iş, saygınlık), mesleğin işlevselliği, eğitim, kültürel sermaye, yerleşim bölgesi (ikamet yeri), aile (akrabalık), din (inanç) ve biyolojik özellikler (cinsiyet, yaş, güzellik) gibi etmenlerin toplumsal statüyü belirleyen en temel etmenler olarak öne çıktığı görülmektedir (Ceylan, 2011; İmik, 2007; Macionis, 2012). Ayrıca toplumsal kültürlerde var olan kodlara göre bazı sosyal konumlara verilen değer, diğer konumlara verilen değerden daha fazla olmakta, dolayısıyla o konum diğerlerine göre daha üstün olarak kabul edilmektedir. Örneğin ekonomik değerlerin ön planda tutulduğu toplumlarda bireyin statüsü, büyük ölçüde yüksek kazanç getiren bir mesleğe sahip olup olmamasına göre değerlendirilmektedir (Çapcıoğlu, 2013). Bu açıdan ele alındığında bir mesleğin sosyal kökeni, eğitim ve gelir hakkında belirleyici olduğu için 'meslek' temel statü boyutu olarak görülmekte ve bir toplumda mesleklere verilen değerler arasındaki farklara dayalı olarak statü farklılıkları ortaya çıkmaktadır (Macionis, 2012). Mesleklerin bu şekilde sıra dizinsel olarak sınıflandırılması, diğer bir anlatımla toplumsal yapı içerisinde konumlandırılması, bir mesleğin toplumsal statüsünün belirlenmesi olarak ele alınmaktadır (Çapcıoğlu, 2013; İmik, 2007). Dolayısıyla günümüz dünyasında *meslek,* bireyin toplumda işgal ettiği konumun önemli bir belirleyicisi görülmektedir (Thampson ve Hickey, 2005).

Tüm mesleklerin olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün de içinde bulunduğu daha geniş bir sistem içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. İlgili alanyazında toplumun içinde bulunduğu dönemin siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik koşulların mesleklerin statüsünde önemli belirleyiciler oldukları belirtilmekte ve mesleğin statüsü öğretmen niteliği bağlamında tartışılan en önemli konulardan birisi olarak öne çıkmaktadır (Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2013; Hoyle, 2008;

OECD, 2011; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013; Martinez, Desiderio ve Papakonstantinou, 2010).

Öğretmenlerin mesleki doyumunun geçmiş yıllara göre belirgin şekilde düşük olduğu belirtilmekte ve birçok ülkede öğretmenlerin geçmişte ellerinde bulundurmaktan mutluluk duydukları yüksek toplumsal statüye artık sahip olmadıkları öne sürülmektedir (Varkey, 2013). Bu kapsamda öğretmenlerin toplumda saygı görmemesi durumunda öğrencilerin onları sınıfta dinlemeyeceği, velilerin okuldan gelen bildirimleri desteklemeyeceği ve en yetenekli bireylerin öğretmenliği bir uzmanlık alanı olarak görmeyecekleri belirtilmekte ve zaman içerisinde öğretmenlik mesleğine yönelik saygınlığın azalmasının öğretmeyi ve öğrenmeyi zayıflatmanın yanında milyonların öğrenme fırsatına zarar vereceği ve sonuç olarak da tüm dünya toplumlarını zayıflatacağı vurgulanmaktadır (Adonis, 2013; Varkey, 2013). Türkiye'de de mesleğin statüsünün düşük olmasının eğitimin en önemli sorunu olduğu belirtilmekte; mesleğin saygınlığının nitelikli ve yeterli sayıda öğretmene sahip olmayla ilgili olduğu ileri sürülmektedir (Ozankaya, 2002). Ozankaya (2002) bu saygınlığın gençleri öğretmenlik mesleğine özendirmedikçe eğitimin ve toplumsal-ekonomik gelişmenin olası olmadığını ifade etmektedir. Adonis (2013) de benzer şekilde hiçbir eğitim sisteminin öğretmeninden daha iyi olamayacağını dile getirerek, tüm uluslar için en parlak ve iyi olan kişilerin öğretmen olmasının yaşamsal bir zorunluluk olduğunun önemini vurgulamıştır. Adonis ayrıca eğitim sisteminde istendik sonuçların elde edilebilmesinin, nitelikli öğretmenlerle başarılabileceğini, bunun da öğretmenlik mesleğinin yüksek statülü olması ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumunu geliştirmeye nelerin katkı sağlayacağını anlamayla olanaklı olacağını belirtmiştir. Bu bakış açısıyla uluslararası düzeyde öğretmenlik mesleğinin statüsü çeşitli değişkenler dikkate alınarak incelenmesine karşın (Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2013; Hoyle, 2008; OECD, 2011; Martinez, Desiderio ve Papakonstantinou, 2010), Türkiye'de mesleğin sosyo-ekonomik şartları ve statüsü hakkında kapsamlı çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir (Ozankaya, 2002). Türkiye'ye ilişkin çalışmalar incelendiğinde, mesleğin statüsünün sınırlı sayıda değişkenle ele alındığı ve sıklıkla nicel araştırma yöntemi kullanıldığı; diğer mesleklerle karşılaştırmalı olarak incelendiği ya da öğretmen yeterlikleri ve öğretmen yetiştirme kapsamında ele alındığı görülmektedir (Arslanoğu, 1992; Aydın, Demir ve Erdemli, 2014; Bek, 2007; Gökırmak, 2006; Özoğlu, 2010; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Bu çalışmada ise Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ile bu statüye etki eden etmenler ve mesleğin statüsünü geliştirmeye yönelik öneriler, eğitim-öğretim sürecinin temel aktörleri olan öğretmenlerin bakış açısıyla derinlemesine belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bakış

açısıyla ülkemizde mesleğin mevcut statüsü ve bunu belirleyen olumlu ve olumsuz etmenlerin ortaya konulmasının, eğitim bilimleri alanındaki araştırmacılar ve eğitim yöneticilerinin kuram ve uygulamaya yönelik gelecekte yapacakları çalışmalara temel teşkil edeceği düşünülmektedir. Ayrıca mesleğin statüsünü artırmak ve korumak için gerekli koşulların ortaya konması, bu koşulların sağlanması ve iyileştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin, mesleğin statüsünü artırma ve koruma yönünde yapılacak girişimlere katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

## Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Toplumsal Statüsü

MÖ 4. yüzyıla dayanan en eski uzmanlaşmış mesleklerden birisi olan öğretmenlik mesleği, hemen hemen tüm ülkelerde en yüksek orandaki bireysel iş olduğu ileri sürülmektedir. Batı toplumlarında öğretmenlerin yetiştirilmesinin tarihi 17. yüzyılda Almanya ve ardından Fransa'ya dayanmaktır (Ishumi, 2013). Türkiye'de ise modern anlamda öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme Tanzimat döneminde ortaya çıkıp şekillenmiştir (Akyüz, 2008). Bu kapsamda ilk önemli adım olarak 1848 yılında kurulan Darülmuallimîn, öğretmen yetiştirmek ve etkili öğretim yöntemlerinin öğretilmesi için açılmıştır. Öğretmenlerin uygun ekonomik şartlarda görev yapmasının önemi üzerinde durulduğu ve mesleğe girişte Darülmuallimîn mezunu olmanın gerekli olduğu ve başarı sırasına göre gerçekleştirileceğinin hükme bağlandığı (Akyüz, 2008) bu dönemden itibaren öğretmenlik mesleğinin uzmanlık alanı olarak görülmesi, toplumdaki saygınlığının ve statüsünün arttırmasına yönelik çalışmaların devam ettiği görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanı ile girilen modernleşme sürecinde ise öğretmenlik meslek olmanın yanı sıra önemli bir toplumsal görev durumuna gelmiştir (Bek, 2007). 1950'li yıllardan itibaren Türkiye'nin kalkınma sürecine girmesi ile teknik personele olan gereksinimi artmış ve ülkedeki sosyal ve ekonomik gelişimlere bağlı olarak sosyal değerler değişmiştir. Böylece öğretmenin toplumsal statüsünde düşüş başlamış ve köklü değişimin bekçisi öğretmen imajı unutularak daha fazla para kazanan meslekler daha değerli ve itibarlı duruma gelmiştir (Arslanoğlu, 1992). Akdemir (2013), Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmen gereksinimini gidermek amacıyla denenen; özellikle kısa süreli öğretmen yetiştirme yöntemlerini içeren uygulamaların öğretmen yetiştirmede sadece nicelik yönünden bir artış sağladığını belirterek, bu uygulamaların nitelik açısından öğretmenlik mesleğinin doğasına ve eğitim sistemine zarar verdiğini ileri sürmüştür. Akyüz (1982) ise Türk eğitim tarihinde öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi ve ekonomik durumunun düzetilmesi üzerinde durulmadığını, 1939'dan 1982'ye kadar toplanan Milli Eğitim Şuralarının ancak sonuncusunda bu konunun ele alındığını belirtmiştir. Bunun yanı

sıra Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 1982 yılında yayınlamış olduğu bir araştırmada, toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değerde azalma olduğu ve öğretmenler arasında mesleğe, çalışma ve yaşam koşullarına yönelik şikayetlerin yaygınlaştığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenliğin gençler açısından çekiciliğini kaybettiği ileri sürülmüştür (Öğretmen Sorunları ve Eğitimleri Araştırması, 1982). Ancak bu durumun Türkiye ile sınırlı olmadığı, birçok ülkede öğretmenlerin geçmişte sahip oldukları yüksek statüye artık sahip olmadıkları öne sürülmüştür (Varkey, 2013). Günümüzde öğretmenlik mesleği ile mesleğin statüsü de dahil olmak üzere çeşitli değişkenlerin ilgili alanyazında ve medya gündeminde sıklıkla yer alması, bu mesleğin uluslararası ve ulusal boyutta önemle üzerinde durulan konulardan birisi olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bir mesleğin statüsünün, çalışanlarının saygınlığı, kazancı ve gücüyle belirlenmesi nedeniyle (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013; Kuei-hsi, 1987) birçok ülkede öğretmenliğe verilen önem ve toplumlarda öğretmenlere gösterilen saygı düzeyini ortaya çıkarmaya yönelik karşılaştırılmalı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Aksu ve diğerleri, 2010; Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2013; Öğretmen Statü Endeksi (2013). Bu çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin statüsünün karşılaştırılmasında iki bakış açısı kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan birisi meslek çalışanları dışındakilerin bakış açısı yani toplumun öğretmenliğe gösterdiği saygı düzeyi; diğeri grubun içinde olanların yani öğretmenlerin bakış açısından meslek algılarıdır (Fwu ve Wang, 2002).

Hoyle (2001) öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik yapmış olduğu çalışmalarda hem meslek üyelerinden hem de toplumun diğer üyelerinden elde ettiği verilerin çözümlemesi sonucunda bu iki bakış açısının birbirine bağlı olduğuna dikkat çekmektedir. Hoyle (2008), öğretmenlerin statüsüne önem verilmesinin gerekliliğini, öğretmenleri işe alma ile işte tutma gereksinimlerinin süreklilik göstermesi ile ilişkilendirmiştir. Hoyle ayrıca statünün farklı çağrışımlara sahip karmaşık bir terim olduğunu ve öğretmenlerin statülerinde ilerleme olanağının sağlanması için kavramın üç boyutta incelenmesi gerektiğini belirtmiş, bu boyutları ise mesleki prestij, mesleki statü ve mesleki saygınlık olarak tanımlamıştır. İlk olarak mesleki prestiji, meslekler sıra dizininde bir mesleğe yönelik sırayı belirtmek için kullanıldığını ve bu sıralamayı belirlemek için en yaygın yöntemin halkın 'yüksek' veya 'alt' ölçütlerine göre meslek unvanlarını sıralayarak bir araya getirmeleri olduğunu belirtmiştir. Mesleki statünün ise sosyal konumu belirlemeye yönelik küresel bir kavram olduğunu, ancak öğretmenlik mesleğinin statüsünün politikacılar, yorumcular ve genel olarak halk tarafından bir meslek olarak tanınması kapsamında ele alındığını ifade etmiştir. Mesleki saygınlık ise meslek üyelerinin görevlerine kazandırdıkları nitelikler temelinde mesleğin genelinin aldığı

saygınlığı ifade etmek için kullanılmaktadır. Hoyle bu boyut açısından öğretmenler dikkate alındığında bu niteliklerin özveri, bakım ve yeterlik kategorilerine ayrılabileceğini ileri sürmekle birlikte mesleki saygınlık kategorisinin, yalnızca öğrencilerin/velilerin doğrudan deneyimiyle değil, aynı zamanda medya ve doğrudan halk tarafından belirlenmesinden dolayı karmaşık bir kavram olduğunu eklemiştir. Hoyle ayrıca statüyü oluşturan bu boyutların birbirlerinden bağımsız olarak değişiklik gösterebileceğini de öne sürmüştür.

## Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Etmenler

Tüm mesleklerin olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün de içinde bulunduğu daha geniş sistem içinde değerlendirmenin daha doğru olacağı ve toplumun içinde bulunduğu dönemin siyasi, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. dış koşulların mesleklerin statüsünü tanımlamada önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen en önemli etmenlerin; ekonomik etmenler, saygınlık, profesyonellik, mesleki eğitim ve mesleğe giriş, cinsiyet, mesleki özerklik ve karara katılma olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde istihdamın büyük ölçüde devlet tarafından gerçekleştirilmesi, mesleğin ekonomik getirisi ve dolayısıyla toplumsal saygınlığının da devlet tarafından belirlenmesine neden olmaktadır (Güven, 2010). Özoğlu, Gür ve Altunoğlu (2013) öğretmenlik mesleğinin statüsünde etkili olan etmenlerden ilkinin mesleğin ekonomik getirisi olduğunu ileri sürmekte ve 2000-2010 yılları arası öğretmen maaşlarının gelişimi izlendiğinde, Avrupa ülkelerine göre, Türkiye'nin öğretmen maaşlarında en fazla iyileşme gösteren ülke olmasına rağmen Türkiye'de öğretmenlere, OECD ortalamasının altında ücret verildiği gerçeğinin değişmediğini belirtmiştir. Aksu ve diğerleri (2010) de öğretmenlerin eğitim seviyesi, taşıdıkları risk, hizmetin kalitesi, güçlüğü, topluma ve ekonomiye katkısı gibi kriterler dikkate alınarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin birçok mesleğe göre daha riskli ve ağır olmakla birlikte topluma ve ekonomiye yararının daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın, Türkiye'de öğretmenlerin maaşının söz edilen kriterler dikkate alındığında diğer birçok meslek grubuna göre daha az olduğunu belirtilmiştir. Tüm dünyada mesleğin ekonomik getirisinin mesleğe yönelik önemli bir saygınlık ölçütü olarak görülmesiyle birlikte, ilgili araştırmalar incelendiğinde, statü kavramının sadece ekonomiyle ilişkilendirilerek ele alınmasının yetersiz olduğu görülmektedir. Fershtman, Murphy ve Weiss (1996) sosyal statüyü önemli bulan bir kültürde mesleki ve eğitimsel seçimlerin sadece maddi olanaklardan değil aynı zamanda sosyal saygınlık gibi parasal olmayan ödüllerden de etkilendiğini açıklamıştır. Öğretmen Statü Endeksi 2013 Raporuna göre öğretmenlerin statüsünü belirleyen

etmenler arasında öğretmenlerin diğer meslekler arasında nasıl saygı gördüğü, öğretmenlerin sosyal duruşu, ailelerin çocuklarını öğretmen olmak için cesaretlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerine saygı duyması, öğretmenlere öğrencilere iyi bir eğitim vermeleri konusunda ne kadar güvenildiğine yönelik değerlendirmeler önem taşımaktadır. Ayrıca mesleğin saygınlığı konusunda belirleyici olan önemli ölçütlerden bir diğerinin ise mesleğin topluma sunduğu yararın değeri ve önemi olduğu ileri sürülmüştür.

Öğretmenlik açısından profesyonellik kavramı ise sosyolojik, eğitimsel ve ideolojik bir temelde tartışılmaktadır. Dolayısıyla mesleki uzmanlık, bilgi, beceri ve değerleri temel alan öğretmenlik mesleği, en yüksek ölçütleri elde etmeyi amaçlayan sosyolojik, ideolojik ve eğitsel boyutlarıyla ele alınan mesleki bir çalışma alanı olarak yorumlanmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Ingersoll ve Perda (2008), öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini değerlendirmek için bir model geliştirerek bu modelde yer alan bileşenleri; mesleğe giriş için kredi ve lisans gereklilikleri, göreve getirme ve rehberlik etme programları, profesyonel gelişim desteği ve fırsatı, uzmanlaşma, karar almada yetki, tazminat/maaş düzeyi ve mesleki sosyal konum olarak belirtmektedir. Gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuncunda ise öğretmenliğin yarı-profesyonel bir meslek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra 2013 OECD raporunda öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği üç bileşenle kavramsallaştırmıştır. Bunlar; öğretmenlik için gerekli bilgiyi içeren *bilgi tabanı* (hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri de kapsamaktadır), öğretmenin işiyle ilgili karar alması olarak tanımlanan *özerklik* ve bilgi değişimine ve yüksek ölçütlerde öğretmeyi sürdürmek için gerekli desteğe olanak sağlayan *meslektaş ağıdır* (OECD, 2013).

Öğretmenlik mesleğinin statüsünün belirlenmesini sağlayan önemli etmenlerden biri ise mesleğe hazırlanma ve mesleğe giriş süreçleriyle ilgilidir. Günümüzde öğretmen yetiştirme programına öğrenci seçimi Yükseköğretim Kurumlar Sınavı (YKS) ile yapılmaktadır. Öğretmenlik programlarına yönelik öğrenimlerini tamamlayan öğrenciler ise kamu alanında öğretmenlik yapmak için yine çoktan seçmeli olan genel yetenek, genel kültür ve alan bilgisini ölçen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile mesleğe adım atmaktadırlar. Ancak ilgili alanyazında eğitim tarihimizde hiçbir zaman öğretmen kadrolarının gereksinim planlamasının yapılmadığı, ihtiyacın nitelikli bir şekilde karşılanamamış olduğu, alan ve/veya öğretmenlik meslek bilgisini taşımayan üniversite mezunlarının öğretmen olarak atandığı belirtilmektedir (Akyüz, 2006; Aydın vd., 2014; Gökçe, 2014). Aydın ve arkadaşları (2014), 2007-2013 yılları arasında KPSS'ye katılan adayların % 25'inin atanabildiğini belirtmiş ve çalışmalarında öğretmen yetiştirme ve işlendirilmesinde sunum ve istem

dengesinin kurulamadığını, etkin bir eğitim planlamasının yapılamadığını ileri sürmüşlerdir. Gökçe (2014) bu duruma yönelik Türkiye'de KPSS sonucu *atanamayan öğretmenler* şeklinde bir grubun oluştuğunu dile getirmiştir. Bununla beraber, nitelikli öğretmenden beklenen sağlıklı iletişim kurabilme, model olma, güdüleme, lider olma, sorumluluk sahibi olma gibi davranışların ölçülemediği, öğretmen atama sürecinin merkezi bir sınavla yürütülmesinin öğretmende olması beklenen bireysel özellikleri ölçmeye uygun olmadığından bu mesleğe uygun olmayan insanların meslek grubu içinde yer almalarının ve beklenen davranışları gösterememelerinin bu mesleğin statüsünü olumsuz etkilediğini belirtmişledir (Aydın vd., 2014). Bunun yanı sıra mesleki özerklik ve karara katılma süreçleri de mesleğin statüsüne etki eden etmenler olarak görülmekte (Ingersol, 2007; Öztürk, 2011) ve özerklik olarak tanımlanan karar verme; mesleki seçim yapabilme alanına sahip olma, yönetimi süreçlerinde, eğitim planlanması ve geliştirilmesinde yer almak olarak ele alınmaktadır (Ayral vd., 2014). Ancak günümüzde, öğretmenler karar alma konusunda edilgen ve başkalarının öğretmenler adına verdikleri kararların uygulayıcısı haline gelmişlerdir (Gür, 2006).

Hargreaves vd. (2007) ise farklı bir bakış açısı dile getirmiş ve çalışmalarında genel olarak öğretmenlerin kendilerini ödül ve saygıdan yoksun gördüklerini ve yüksek statülü diğer mesleklerle karşılaştırıldığında dış kontrol ve düzenlemeler ile yönetildiklerini düşündüklerini belirtmiştir. Bu durum meslek çalışanlarının, meslek uzmanları dışındaki politikacıların, medyanın, velilerin, öğrencilerin, hatta eğitim öğretimle hiç ilgisi olmayan bireylerin eleştirileri ile karşı karşıya kalmaları biçiminde yorumlanmaktadır. Fuller, Goodwyn ve Brophy (2013), konuya ilişkin örnek olarak doktor ve avukatların uygulamalarının alanlarında uzmanlaşmış kuruluşlar tarafından yönetilmesi ve denetlenmesine karşın öğretmenlerin hesap verme yükümlülüğünün hükümete, kurumuna, medyaya, okul yönetimine, ailelere ve öğrencilere olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiler temelinde öğretmenlik mesleğinin statüsünün belirlenmesinde, bu meslekle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilenen birçok etkenin söz konusu olduğu belirtilebilir. Ancak ilgili alanyazında bir mesleğin statüsünde belirleyici olarak görülen etkenlerden saygınlık, profesyonellik, ekonomik etkenler, mesleki eğitim ve mesleğe giriş, cinsiyet, mesleki özerklik ve karara katılma gibi etkenlerin diğerlerine oranla daha sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Drudy, 2008; Fuller, Goodwyn ve Brophy, 2013; Öğretmen Statü Endeksi, 2013). Türkiye'de konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin statüsünün sıklıkla diğer mesleklerle karşılaştırmalı olarak incelendiği ya da öğretmen yeterlikleri ve öğretmen yetiştirme kapsamında ele alındığı görülmektedir (Arslanoğu, 1992; Aydın, Demir ve Erdemli, 2014; Bek, 2007; Gökırmak,

2006; Özoğlu, 2010; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Ayrıca diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün de içinde bulunduğu daha geniş sistem içinde değerlendirmenin daha doğru olacağı ve toplumun içinde bulunduğu dönemin siyasi, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. dış koşulların mesleklerin statüsünü tanımlamada önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bir mesleğin toplumsal statüsünün, söz konusu mesleğin tarihsel gelişiminin yanı sıra mesleğin icra edildiği toplumun içinde bulunduğu dönemsel koşulların da dikkate alınarak belirli zaman aralıklarıyla mevcut durumunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, toplumsal statünün belirlenmesinde o meslek grubunun içinde yer alanların algı ve görüşlerinin önemli olması (Fwu ve Wang, 2002) dikkate alınarak öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin mevcut toplumsal statüsüne odaklanılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada, bireylerin kendileri ve sosyal çevreleriyle etkileşimlerine yönelik görüşlerine odaklanılması ve gözlemledikleri ya da deneyimledikleri sosyal sorunların nedenleriyle birlikte ele alınarak açıklanmasına olanak tanıması nedeniyle nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Ritchie ve Lewis, 2003).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışmanın grubu, Mersin ilinin dört merkez ilçesi olan Yenişehir, Mezitli, Toroslar ve Akdeniz ilçelerindeki ilkokul, ortaokul, Fen ve Anadolu Liselerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yirmi üç farklı branştan toplam 204 öğretmenden oluşmuştur. Mersin ili merkez ilçelerinde toplam 11.560 öğretmen görev yapmaktadır. Dolayısıyla çalışma grubunun temsil gücünü artırmak amacıyla katmanlı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle evreni oluşturan okul ve öğretmen sayıları ve oranları ilçelere göre belirlenmiş ve bu oranlar dikkate alınarak her bir katmandan seçkisiz olarak çalışma grubunu oluşturacak öğretmenler belirlenmiştir. Katılımcıların % 26'sı sınıf öğretmeni, % 74'ü ise branş öğretmenidir. Bunun yanı sıra çalışma grubunu oluşturan 204 katılımcının % 65'i kadın (133 katılımcı), % 35'i (71 katılımcı) erkektir. Genel olarak katılımcıların yaş ortalaması 41 iken, kadın katılımcıların yaş ortalaması 39, erkeklerinki ise 45'tir. Ayrıca katılımcıların % 63,7'si eğitim fakültesinden, % 25,9'u fen-edebiyat fakültesinden, % 2,4'ü iktisadi ve idari bilimler fakültesinden, % 4,4'ü ön lisans ya da enstitüden, % 0,9'u mühendislik fakültesinden, % 1,4'ü ilahiyat fakültesinden ve % 0,4'ü güzel sanatlar fakültesinden

mezun olmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların hizmet süreleri 1 ile 42 yıl arasında değişmekte olup, ortalama hizmet yılı 16,8'dir.

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri elde etmek amacıyla araştırmacıların oluşturduğu araç 11 açık uçlu soruyu içermektedir. Veri toplama aracının oluşturulması sürecinde öncelikle ilgili alanyazın ve çalışmanın araştırma soruları dikkate alınarak çeşitli açık uçlu sorular içeren taslak veri toplama aracı oluşturulmuş ve araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için ele alınan konunun kapsamı ve taslak veri toplama aracında yer alan soruların içeriği, netliği ve tutarlığı, ifade yapıları ve açıklığı gibi çeşitli açılardan görüş almak üzere biri profesör, ikisi doçent doktor ve bir bilim uzmanı olmak üzere toplam dört uzmana sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda taslak veri toplama aracında yer alan soruların içerik olarak çalışmanın amacına uygun olduğu ancak bazı soruların açıklık (netlik) açısından düzenlenmesi gerektiği, ayrıca daha derinlemesine veri elde edebilmek için açıcı sorular eklenebileceği görülmüştür. Uzmanların önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenerek son şekli verilen veri toplama aracı, yine geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında gönüllük esasına göre 20 öğretmenle pilot çalışma yapılarak test edilmiştir. Pilot çalışma sonucunda katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda soruların yazımında küçük değişiklikler yapılmasının ardından 11 açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Çalışmanın kapsamı, amacı ile etik kuralların belirtilmesinin ardından gönüllü olan öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama aracı, giriş ve ısındırma sorularının ardından ilgili alanyazında da sıklıkla mesleğin statüsünü etkilen faktörler olarak belirtilen meslek eğitimi ve giriş koşulları, ekonomik faktörler, mesleğin işlevselliği ve toplumun mesleğe yönelik görüşleri vb. faktörler içeren sorular ile kapanış sorularını içermektedir.

## Veri Analizi

Elde edilen nitel veri birçok kez gözden geçirilerek düzenlenmiş ve kodlama, kategorileme ve kategorilerin tematik bir şekilde düzenlenmesini içeren içerik analizine tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda veride yer alan bir cümle ya da paragraf gibi anlamlı bölümlere isim verilmesi süreci olan kodlama işlemi yapılmıştır. Ardından kodlanmış verinin tekrar gözden geçirilmesi sonucunda birbirleriyle ilişkili olan kodlar, kategori olarak; birbiriyle ilişkili olduğu belirlenen kategoriler ise tema olarak sınıflandırılmıştır. Bu süreçte ayrıca araştırmada incelenen kavramlar ile araştırma sonucunda elde edilen bulguların birbirleriyle ilişkileri ve içerikte bütünlük sağlayıp sağlamadıklarını vurgulayan kuramsal geçerlik incelenmiştir (Maxwell, 1992). Bunun

yanı sıra nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerden bir tanesi olan analizci çeşitlemesi (üçlemesi) tekniği kullanılmıştır (Patton akt. Gizir, 2007). Bu kapsamda beş farklı katılımcıya ait görüşme formu tesadüfi olarak seçilerek üç öğretim üyesine çözümlemeleri amacıyla verilmiştir. Elde edilen bulguların, kodlamalardaki benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılması sonucunda genel olarak benzer kodlamaların yapıldığı gözlenmiştir. Ayrıca yine geçerlik ve güvenirlik kapsamında, elde edilen bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Bulgular ve Tartışma

Analiz sonucunda 204 katılımcının 27'sinin (% 13) genel olarak öğretmenlik mesleğinin mevcut statüsünü yüksek bulduğu görülmüştür. Bu katılımcıların 23'ü iyi/yüksek/olumlu olarak görüş bildirirken, 5'i daha iyiye gittiğini ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan biri "*Genel anlamda iyi bir statüsü olduğunu düşünüyorum (K-20)"* ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Buna karşın 177 katılımcı (% 87) mesleğin mevcut statüsünün düşük olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcıların mesleklerinin statüsünü olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ise '*mesleğe giriş ve mesleki eğitim'*, *'işlevsellik'*, '*mesleğin ekonomik getirisi'*, *'toplumsal algı'* ile *'eğitim sisteminin işleyişi'* olmak üzere beş tema kapsamında ele alınmıştır.

## Mesleğe Giriş ve Mesleki Eğitim

Bu tema genel olarak katılımcıların, mesleğe giriş koşulları ile öğretmen yetiştirme (mesleki eğitim) sürecinin mesleğinin statüsüne olumlu ve(ya) olumsuz etkisine yönelik görüşleri çerçevesinde oluşmuştur. Bu görüşler çeşitli kategorileri içeren *mesleğe giriş* ile *mesleki eğitim* kategorileri kapsamında ele alınmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.**

*Mesleğe Giriş ve Mesleki Eğitim*

| Tema | Kategori |
|---|---|
| Mesleğe giriş | Merkezi sınavla giriş<br>Gelecek garantisi<br>Alan dışı atama |
| Mesleki eğitim | Yeterli mesleki eğitim Yetersiz mesleki eğitim |

Mesleğe giriş teması, katılımcıların mesleğe merkezi sınavla girilmesi, alan dışı atamaların gerçekleştirilmesi, mesleğin gelecek garantisine bağlı olarak seçilmesinin mesleğin statüsüne olumlu ve(ya) olumsuz yöne etkide bulunduğuna yönelik görüşlerini içermektedir. Merkezi sınavla giriş kategorisi, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) mesleğin statüsüne çeşitli etkileri olduğuna yönelik görüşler doğrultusunda oluşmuş alt kategorileri içermektedir.

Çalışmada mesleğe merkezi sınavla girişin mesleğin statüsüne olumlu ya da olumsuz etki ettiğine yönelik görüş bildiren katılımcıların büyük bir kısmı KPSS'nin olumsuz etkisinden söz ederken, çok az sayıda katılımcı sınavın mesleğin statüsüne olumlu ettiğine yönelik görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların büyük bir kısmı, KPSS'nin bireysel özellikleri değerlendirmediğine, dolayısıyla öğretmenlik mesleğini icra etmeye uygun olmayan insanların mesleğe atanması nedeniyle öğretmenleri toplumun gözünde yetersiz gösterdiğine vurguda bulunmuşlardır. Sezgin ve Duran (2011) benzer olarak KPSS'nin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini değerlendirme konusunda uygun olmasına karşın performans ölçmede uygun ve geçerli olmadığını, KPSS'nin bir öğretmen adayının mesleğini başarılı bir şekilde icra edip edemeyeceği konusunda doğru bir kestirimde bulunmada yetersiz olduğunu ileri sürmektedir.

Ayrıca katılımcılara göre bu sınavın bir diğer olumsuz etkisi de öğretmenleri yetersiz göstermesidir. KPSS'nin mesleğin statüsüne olumsuz etki ettiğine yönelik görüş bildiren katılımcılar, mesleki eğitim alındıktan sonra uygulanan merkezi sınavın, atanamayan öğretmen adaylarının toplumda mesleki açıdan yetersiz algılanmasına neden olduğuna ve bu durumun da mesleğin statüsünü olumsuz etkilediğine yönelik görüş bildirmiştir. Bir katılımcı bu konuya ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmiştir: "*Mesleğe giriş sınavları toplumda öğretmen adaylarının değersiz, beceriksiz, aldığı eğitimin yetersiz olarak algılanmasına yol açıyor (K-39)".* Başka bir katılımcı ise "*Mesleğe giriş koşulları mesleğe başlamadan karamsarlığa düşürüyor, yıllarca zorlu eğitim almış insanları sınavlara sokup yıllarca atama için bekletip bir de öğretmenlerin dramı ve bunun gibi haberler yaparak halkın gözünde zavallı duruma düşürüyorlar (K-115)"* ifadesiyle görüşünü dile getirmiştir. KPSS'nin olumsuz etkilerine yönelik görüşlere karşın, merkezi sınav aracılığıyla meslek elemanı seçiminin mesleğin statüsüne olumlu etkilediğine yönelik görüş bildiren % 5,2 oranındaki katılımcı ise mesleğe zor ulaşılmasının mesleğin statüsünün artmasına neden olduğunu işaret etmiştir.

Merkezi sınavlar kategorisinde yer alan diğer alt kategori de Tablo 1'de belirtildiği gibi *Yüksek Öğretime Geçiş ve Lisans Yerleştirme (YGS/LYS)* sınavlarıdır. KPSS'ye yönelik görüşlere oranla daha az sayıda katılımcı, bu sınavlara ilişkin görüş bildirmiş ve eğitim fakültelerine düşük

YGS/LYS puanıyla girilmesinin mesleğin statüsüne olumsuz yönde etkide bulunduğunu belirtmişlerdir. Günümüz koşullarında eğitim fakültelerine giriş, katılımcı görüşlerinde sözü edildiği gibi kolay olmamasına rağmen geçmişte var olan mesleğe giriş koşulları, katılımcıların bu yönde görüş bildirmelerine sebep olmuş olabilir.

Mesleğe giriş ana kategorisi altında yer alan diğer kategori ise mesleğin *gelecek garantisi* sağlaması nedeniyle tercih edilmesine yöneliktir. Bu kategoride, katılımcıların bir kısmı bireylerin öğretmenlik mesleğini sevdikleri, kendilerine uygun gördükleri ve yapmak istedikleri için değil, devlet garantisinde olan ve dolayısıyla gelecek garantisi sağlayan bir iş olarak görmeleri nedeniyle seçtikleri ve buna bağlı olarak da mesleğin statüsünün düşük olduğuna yönelik görüşleri yer almaktadır. Örneğin bir katılımcının "*Günümüzde öğretmen olmak, devlete sırtını dayamak, kendini garantiye almak olarak algılanıyor (K-43)"* şeklindeki görüşü ve başka bir katılımcının *"Ailenin gelir düzeyinin düşük olması öğrencileri öğretmenliğe yöneltmektedir (K-207)"* ifadeleri, mesleğin gelecek garantisine bağlı seçilmesine etki eden nedenleri vurgular niteliktedir. Benzer şekilde Aksu vd. (2010), öğretmen adaylarının sadece % 51'inin öğretmen olmak için, % 29'unun üniversite puanın yettiği için, % 25'inin ise iş bulma garantisi için bu mesleği seçtiğini belirtmektedirler.

*Alan dışı atama* ise öğretmenlik mesleğini profesyonel bir meslek olmaktan uzaklaştırarak statüsünün düşmesine neden olduğuna yönelik az sayıda katılımcı tarafından belirtilmiştir. Katılımcılardan birisi bu konuya yönelik görüşünü "*Yapılan bir takım eğitim politikaları öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş algısı oluşturmuştur. Nitekim 1996 yılında üniversitelerin dört yıllık bölümlerinden mezun olanların öğretmen olmaları buna açık bir örnektir (K-208)"* şekilde ifade etmiştir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) de benzer şekilde öğretmenliğin meslek grupları arasında belli bir saygınlığa sahip olmasına karşın süregelen politikalardan ötürü, meslek kapısının farklı uzmanlıktaki insanlara açık olduğunu ve kolay yer edinilen bir meslek konumuna getirildiğini ifade etmiştir. Bu uygulamaların, öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını azalttığını ve uzmanlık gerektirmek yerine farklı meslek gruplarının da yapabileceği bir meslek olarak algılanmasına neden olduğunu öne sürmektedir.

Katılımcıların yarıya yakını yetersiz mesleki eğitim yapıldığına yönelik görüş bildirerek özellikle uygulamaya yönelik eğitimin yetersizliğine işaret etmiş ve ayrıca eğitim fakültelerindeki eğitimin kalitesinin kötüye gittiği doğrultusunda görüş bildirmiştir. Mesleki eğitimin yetersiz olduğuna yönelik görüş bildiren katılımcılar, üniversitelerde kazandırılan bilgi ve becerilerin özellikle uygulama aşamasında ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Örneğin bir katılımcı *"Öğretmen eğitimi, öğrencileri kesinlikle mesleğe*

*hazır hale getirmede yetersiz. Öğrenciler, teori kısmında donanım sahibi olurken uygulamada yetersiz (K-23)"* ifadesini kullanmıştır. Bunun yanı katılımcıların bir kısmı ise üniversitelerde verilen eğitimin gün geçtikçe kötüye gittiğini ve bu durumun mesleğin statüsünü olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı, *"Eğitim yeterli olmadığından ve her geçen gün kötüye gittiğinden statüsü olumsuz etkilenmektedir (K-18)"* ifadesiyle görüşünü dile getirmiştir. Buna karşın, üniversitelerde verilen eğitimin yeterli olduğuna yönelik görüş öne süren beş katılımcı, mesleğe giriş ve yetiştirme koşulları ile mesleğin statüsünün ilişkili olmadığını belirten 15 katılımcı bulunmaktadır.

## Mesleğin İşlevselliği

Bir mesleğin toplumsal statüsünün belirlenmesinde temel etkenler arasında yer alan işlevsellik, bu çalışmada da katılımcılar tarafından önemle dile getirilmiştir. İşlevsellik, öğretmenler aracılığıyla sağlanan eğitimin, toplumun hangi ihtiyaçlarına karşılık geldiği; toplumun eğitimden sağladığı yarar temelinde ele alınmıştır. Bu tema *işlevselliği yüksek ancak statüsü düşük*, *işlevselliği ve statüsü doğru orantılı, işlevselliği ve statüsü düşük* olarak toplam üç kategoriyi içermektedir (Tablo 2).

**Tablo 2.**

*Mesleğin İşlevselliği ve Statüsü*

| Tema | Kategori |
|---|---|
| Mesleğin işlevselliği ve statüsü | İşlevselliği yüksek ancak statüsü düşük |
| | İşlevselliği ve statüsü doğru orantılı |
| | İşlevselliği ve statüsü düşük |

Analiz sonucunda katılımcıların yarıya yakını öğretmenlik mesleğinin topluma sağladığı yararın, diğer bir ifade ile işlevselliğinin yüksek olmasına karşın statüsünün düşük olduğuna yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü *"Topluma sağladığı yarar tartışılmaz ama statüsü hak ettiği konumda değil (K-11)"* sözleriyle belirtmiştir. Mesleğin işlevselliğiyle statüsünün doğru orantılı olduğunu belirten katılımcılar, öğretmenlerin kendilerini yetiştirmesi ve topluma sağladıkları yarar arttıkça statülerinin de buna bağlı olarak arttığına yönelik görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra az sayıda katılımcıların mesleğin işlevselliğinin düşük ve buna bağlı olarak da statüsünün düşük olduğunu ileri sürmüştür. Bu yönde görüş belirten katılımcılar genel olarak mesleğin işlevselliğini kuramsal anlamda yüksek bulmalarına karşın uygulamada düşük olduğunu belirtmiş ve bu durumu öğretmenlerin mesleki anlamda yeterince donanımlı olmamaları ile ilişkilendirmiştir.

Bunun sonucunda ise uygulamada işlevselliğin düşük olmasının mesleğin statüsünün düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir.

## Mesleğin Ekonomik Getirisi

Bir mesleğe yüklenen statü ile mesleğin; maddi getirisi, meslek çalışanlarının maaşları, sosyal olanakları ve çalışma şartları arasında çok yakın bir ilişkinin olduğu öne sürülmektedir (Çeliktan, Şanal ve Yeni, 2005). Aksu vd. (2010) statüyü etkileyen öğeleri daha da daraltarak mesleki statü denildiğinde akla gelen ilk ölçütün genellikle mesleğin ekonomik getirisi olduğunu ifade etmiş ve dünyanın çapında, mesleğin ekonomik getirisinin meslek için önemli bir saygınlık ögesi olduğunu ileri sürmüş ve buna bağlı olarak yüksek gelirli mesleklerin saygınlığının da genelde yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da katılımcılar, mesleklerinin gelir düzeyi, saygılılıkları ile statüleri arasında belirgin bir ilişki kurmuşlardır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu mesleğin ekonomik getirisinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar, bu durumun mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar ekonomik getirinin istenen düzeyde olmamasının öğretmenlerin motivasyon eksikliği yaşamalarına ve özellikle meslek çalışanlarının daha çok para kazanacakları alternatif işlere yönelmelerine neden olduğuna değinmiş; mesleğin statüsünün bu durumdan olumsuz etkilendiğini ileri sürmüşlerdir. Bu konuya yönelik olarak bir katılımcı görüşünü *"Mesleğimizin ekonomik bir getirisi yok. Getirisi olmayınca statüsü de yok, çok acı maalesef (K-95)"* şeklinde dile getirmiştir. Buna karşın, bu çalışmada 5 katılımcı mesleğin getirisinin düşük olduğunu ancak bu durumun mesleğin statüsünü etkilemediğini belirtmiş; 7 katılımcı ise ekonomik getirinin yeterli olduğunu vurgulamıştır.

## Toplumsal Algı

Analiz sonucunda katılımcıların mesleğin toplum tarafından nasıl algılandığı ile mesleğin statüsü arasındaki ilişkiye dikkat çektikleri görülmüştür. Katılımcılar bu kapsamda özellikle mesleğin saygınlığına, saygınlık düzeyinin meslek üyelerinin işlerini yapmalarına yönelik etkilerine ve toplumun sosyoekonomik statüsüne göre algının değişebileceğine değinmişlerdir. Tablo 3'te bu tema kapsamında ele alınan kategorilere yer verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Toplumsal Algı*

| Ana Kategori | Kategori |
|---|---|
| Saygınlık düzeyi | Düşük saygınlıkta<br>Saygın |
| Meslek üyelerine etkisi | Olumlu<br>Olumsuz<br>Etkisiz |
| Mesleki rolü gerçekleştirmeye etkisi | Motive edici<br>Olumsuz<br>Etkisiz |
| Eğitim seviyesi, ekonomik gelir ve yerleşim yerine göre toplumsal algı | Eğitim seviyesi ve ekonomik gelire göre algı<br>Yerleşim yerine göre (kentsel- kırsal) algı |

Katılımcıların büyük bir kısmı, toplumun öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşük bulduğunu; az sayıda katılımcı ise toplumun mesleklerini saygın bulduğunu ifade etmişlerdir. Düşük saygınlık kategorisi, öğretmenlerin mesleklerine yönelik saygınlığı etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini içermektedir ve bu görüşler *zorluğu ve değeri anlaşılmamış meslek, öğretmen yetersizlikleri, ekonomik getiri, basın ve sosyal medya paylaşımları* olarak adlandırılan alt kategoriler olarak ele alınmıştır. Katılımcıların yarıdan fazlası, öğretmenliğin toplum tarafından iş yükü olmayan, rahat/kolay yapılan bir meslek olarak algılandığı; değeri, çalışma koşulları ve gösterilen emek konusunda toplumsal farkındalığın düşük olduğu ve dolayısıyla öğretmenliğin profesyonellikten uzak bir meslek olarak algılandığını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan birisi "Yarım *gün çalışan, 3 ay tatil yapan her şeyi veli-öğrenciden bekleyen, sistem karşısında değersiz, yaptırım gücü olmayan meslek grubu… (K-114)"* ifadesi ile toplumun öğretmenlik mesleğini nasıl algıladığına yönelik görüşünü belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise *"Çalışma şartlarımız toplumun düşündüğü gibi yarım gün değildir. On ay sürecinde evde derse hazırlık olsun, yazılılar, ödevler olsun veya öğrencilerin kişisel sorunlarını düşünmekteyiz. İstenilen değeri toplumun bize vermediğini düşünüyorum (K-183)"* sözleriyle görüşünü dile getirmiştir. Benzer şekilde mesleğin değersiz algılandığını vurgulayan bir katılımcı ise şu ifadeyi kullanmıştır: "*Küçümsenmekteyiz. Hiç okuyamayan öğrencilere en azından bir öğretmen ol bari denilmektedir (K-23)".*

Bunu yanı sıra katılımcıların bir kısmı öğretmen yetersizliklerini, bir kısmı ise mesleğin ekonomik getirisini, mesleğin düşük saygınlıkta görülmesine neden olarak belirtmiştir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar ise öğretmenliğin geçmişten günümüze kadar herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmesinin, diğer bir ifade ile profesyonel bir meslek

olarak görülmemesinin mesleğin değersizleşmesine ve mesleğin statüsünü düşürmesine neden olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte 10 katılımcı ise basın ve sosyal medyada öğretmenlere yönelik olumsuz paylaşımların toplum gözünde mesleğin saygınlığını azalttığını işaret etmiştir. Benzer şekilde Erden (1999), öğretmenlik mesleğine duyulan saygının 1970'li yıllara kadar devam ettiğini ancak Türkiye'nin toplumsal değişimi ve sanayileşmesiyle bu durumun gerilediğini öne sürmektedir. Erden, bu süreci 1980'li yıllarda liberal ekonominin güçlenmesiyle değişen siyasi yapıyla, yeni meslek gruplarına oluşmasıyla ve öğretmenlerin gelir düzeylerinin giderek düşmesiyle ilişkilendirmiştir. Ancak bu çalışmada katılımcılardan bazıları mesleğin toplum tarafından *saygın* bulunduğuna yönelik görüş bildirmiş ve mesleğin çalışma koşulları açısından özenilecek bir meslek olmasına bağlı olarak statüsünün yüksek olduğunu belirtmiştir. Çalışma koşulları açısından rahat meslek olarak görülmesi daha önce söz edildiği gibi kimi katılımcılar tarafından mesleğin saygınlığını olumsuz etkileyen etmen olarak görülürken kimi katılımcılar tarafından ise olumlu bir etken olarak değerlendirilmiştir.

Bununla birlikte, ilgili alanyazında toplumun mesleğe yönelik algısı kadar, öğretmenlerin kendilerini ne kadar saygın gördükleri ve toplumun kendilerine yönelik algısını nasıl değerlendirdikleri, duygusal olarak öğretmenleri ve mesleklerini icra etmelerini etkilemesi üzerinde durulduğu görülmektedir (Esen, 2005; Hoyle, 2001; Ingersoll ve Perda, 2008; Arslanoğlu, 1992). Bu çalışmada da katılımcılar toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik algısının meslek üyelerine büyük oranda etki ettiğine yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcıların yarısı toplumun algısından olumsuz etkilendiğini ifade ederken, olumlu etkilendiğini belirten az sayıda katılımcı; toplumun algısından etkilenmediğini belirten yine az sayıda katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılardan biri toplumun mesleklerine yönelik olumsuz algısından nasıl etkilendiğine yönelik görüşünü "*Motivasyon eksikliğine neden oluyor. Ne kadar çalışır çabalarsan senden bir şeyler beklendiği için değil de işini sevdiğin, yararlı olmak için uğraşıyor olsan da karşılık olarak bir teşekkür bile alamamak ve hatta yetersiz insanlar tarafından eleştirilmek, hor görülmek, isteksizlik ve motivasyonsuzluğa neden oluyor (K-115)"* ifadesiyle belirtmiştir.

Ayrıca bu çalışmada katılımcıların yarıdan fazlası, mesleğin statüsünün toplum tarafından nasıl algılandığının öğretmenlerin mesleki rollerini gerçekleştirmesine etki ettiğini belirtmiştir. Bu katılımcılar,n büyük bir kısmı olumsuz etkide bulunduğuna yönelik görüş bildirirken, oldukça az bir kısmı ise olumlu etkilediğini ve motivasyonu arttırdığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra bazı katılımcı ise toplumsal algının, bir öğretmenin mesleki rolünü icra etmesine olumlu ya da olumsuz etki etmeyeceğini belirtmiş ve mesleği 'içsel motivasyona bağlı bir vicdan işi'

olarak tanımlamışlardır. Toplumsal algının mesleki rolü gerçekleştirme üzerindeki olumsuz etkisinden söz eden katılımcılar ise özellikle meslek üyelerinin motivasyonlarını kaybettiklerine vurgu yapmıştır. Örneğin bir katılımcı "*Bu mesleğe başladığımız ilk yıl ile şu anki durumumuz, düşüncemiz arasında dağlar kadar fark var. Devletin ve milletin size verdiği değeri ve davranışları görünce şevkiniz kırılıyor (K-43)"* ifadesi ile düşüncelerini özetlemiştir. Toplumsal algının meslek üyelerinin rollerini gerçekleştirmesine olumlu etki ettiğini düşünen katılımcılardan biri ise *"Toplumda öğretmenlik mesleğine verilen değer öğretmenlerin olumlu yönde motive olmalarını sağlamaktadır (K-54)"* ifadesini kullanmıştır.

Alanyazında belirtildiği gibi öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü toplumdan topluma farklılık göstermekle beraber belirli bir toplumun kesimleri arasında da çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre mesleğin statüsüne yönelik toplumsal algı *eğitim seviyesi, ekonomik gelir ve yerleşim yerine* göre farklılık göstermektedir. Mesleğin statüsüne yönelik algının eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiğini belirten katılımcılar, eğitim seviyesi düştükçe mesleğin statüsüne yönelik algının olumlu anlamda arttığını ileri sürmüş ancak mesleği ekonomik gelir ile ilişkilendirerek değerlendirenler tarafından ise öğretmenliğin değersiz görüldüğü belirtilmiştir. Ayrıca yerleşim yerine (kentsel-kırsal) göre mesleğin statüsünün farklılık gösterdiği görüşünde olan az sayıda katılımcı bulunmaktadır. Gönülaçar (2016) da kırsal yerleşim yerlerinde öğretmenlerin mesleki saygınlıklarının kentsel bölgelere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

## Eğitim Sisteminin İşleyişi

Katılımcılar mesleklerinin statüsünün belirlenmesinde diğer etmenlerin yanı sıra mevcut eğitim sistemin işleyişinin de belirleyici olduğuna vurguda bulunarak istikrarsız eğitim sistemi, öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki konumu ve karar verme sürecine katılım, karar vericilerin niteliği, öğretmenlerin öğretim sürecindeki yetkileri ve fiziki çalışma koşullarını dile getirmişlerdir (Tablo 4).

**Tablo 4.**

*Eğitim Sisteminin İşleyişi*

| Ana Kategori | Kategori |
|---|---|
| Eğitim sisteminin işleyişi | İstikrarsız eğitim sistemi |
| | Karar verme |
| | Mesleki yetki |
| | Fiziki koşullar |
| Mesleği tekrar seçme | |

Katılımcılar eğitim sisteminde sıklıkla değişiklik yapılması, istikrarlı bir eğitim politikasının olmaması üzerinde durarak bu durumun statüleri üzerindeki olumsuz etkilerine değinmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada yetersiz ekonomik koşullar ile öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerine sıklıkla vurgu yapılmasına ve öğretmenlerin söylemlerinde "ekonomik gelir yetersiz" veya "öğretmen yetiştirme yetersiz" gibi ifadelere sıklıkla rastlanmasına karşın katılımcıların eğitim sistemi içerisinde değer görme, inisiyatif kullanma hakkına sahip olma, mesleki yetkilerinin genişletilmesi, karar verme süreçlerine dahil olma ve sistem içinde gelişen sorunlara yönelik söylemlerde bulundukları görülmektedir. Örneğin bir katılımcı "*Öğretmenliği emir komuta zinciri içinde bir devlet memuru haline getirirseniz öğretmenin hayata geçireceği programı öğretmenin dışında hazırlar ve ona dikte ederseniz öğretmenin yaratıcılığını köreltirsiniz (K-31)"* şeklindeki ifadesiyle öğretmenlerin sistem içindeki konumuna dikkat çekmiştir. Bir başka katılımcı ise *"MEB'in kendi mensuplarına değer vermemesi, saygı göstermemesi, gereken ölçme değerlendirmesini yapmaması, yapılan faaliyetlerin yüzeysel kalması, öğretmenin hiçbir insiyatifinin kalmayışı değerini düşürmüştür (K-58)"* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar mesleğin fiziki koşullarının bölgeden bölgeye, okuldan okula farklılık gösterdiği ve bu durumun çalışanlar arasında adaletsizlik yarattığına yönelik görüş birliği yansıtan açıklamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların yarıya yakını mesleğin toplumsal statüsünü düşük bulmasına rağmen mesleği tekrar seçme şansı olsa aynı mesleği koşulsuz olarak seçmeye yönelik görüş belirtirken, az sayıda katılımcı aynı mesleği seçmeyeceğini belirtmiştir.

## Öğretmenlerin Mesleğin Toplumsal Statüsünü Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Öğretmenlerin mesleklerinin statüsünü koruma ve/ya geliştirmeye yönelik önerilerinin çeşitli kategorileri içeren ve *ekonomik gelirin iyileştirilmesi, eğitim sistemin iyileştirilmesi, mesleğe giriş ve mesleki eğitim, kitle iletişim araçlarının kullanımı* olarak isimlendirilen toplam beş ana kategori kapsamında ele alınabileceği görülmüştür (Tablo 5).

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin Mesleğin Toplumsal Statüsünü Geliştirmeye Yönelik Önerileri*

| Ana Kategori | Kategori |
|---|---|
| Ekonomik gelirin iyileştirilmesi | |
| Eğitim sistemin iyileştirilmesi | Eğitim sisteminin planlanması<br>Öğrenci davranışlarını yönetmede yetki verilmesi<br>Karara katılma<br>Eğitim politikalarının siyasetten ayrılması<br>Merkez teşkilatında eğitim uzmanı istihdamı<br>Çalışma koşullarında adalet sağlanması<br>Toplum tarafından değer verilme<br>Hükümet yetkilileri tarafından değer verilme |
| Mesleğe giriş ve mesleki eğitim | Giriş koşullarının düzenlenmesi<br>Mesleki eğitim sürecinin düzenlenmesi |
| Kitle iletişim araçlarının kullanımı | Kitle iletişim araçlarının mesleğinin statüsünü geliştirmeye yönelik kullanılması<br>Halkın öğretmenliğin önemi ve zorlukları konusunda bilgilendirilmesi |

Katılımcıların yarıya yakını mesleğin ekonomik gelirinin iyileştirilmesine yönelik öneride bulunurken, bazı katılımcılar sisteminin planlanması ve istikrar sağlanması, öğretmene öğrenci davranışlarını yönetmede yardımcı olacak yetkilerin verilmesi, karara katılma, eğitim politikalarının siyasetten ayrılması ve merkez teşkilatında eğitim uzmanı istihdamına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu kapsamda katılımcılar, plansız gerçekleştirilen eğitim reformlarının olumsuz etkisini belirtmiş; yetki, karara katılma ve inisiyatif kullanma haklarının bulunmamasının onları sınıf içinde etkisizleştirdiğini öne sürmüşlerdir. Örneğin bir katılımcı görüşünü "*Masa başı kararlarla bizlerin zor durumda bırakılması, elimizdeki birçok yetkinin sıfırlanması, bizim etkisizleştirilmemiz, saygınlığın azalmasına neden olmaktadır; 'nasılsa ceza yok, sınıfta kalma yok' gibi algıların oluşmuştur. Yapılacak yeniliklerde, alınacak kararlarda mutlaka öğretmenlerin görüşü alınmalıdır (K-43)"* şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcılar eğitim politikalarının siyasetten ayrılması gerektiği ve öğretmenler arasında çalışma, yükselme ve atama koşullarında adaletin sağlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenler toplum ve hükümet yetkililerinin kendilerine *değer vermesi* gerektiği üzerinde de durmuşlardır. Eğitim-Bir-Sen'in (2004) Türkiye genelini kapsayan 9.790 öğretmenin katıldığı araştırmada, % 90,7 katılımcı MEB'in öğretmene yeterince değer vermediğini ifade etmiştir. Özoğlu,

Gür ve Altunoğlu'nun (2013) çalışmasında da öğretmenlerin toplum ve yönetim kademesindeki saygınlıkları açısından karamsar oldukları gözlenmiştir. Bu çalışmadaysa değer verilme konusuna yönelik olarak katılımcıların yarıdan fazlası öğretmenlere genel olarak değer verilmesi üzerinde dururken, az sayıda katılımcı özel olarak toplum tarafından değer verilmenin önemini vurgulamıştır. Katılımcılardan bazıları ise hükümet tarafından değer verilmenin öğretmen için önemini vurgulamıştır. İlgili görüş bildiren katılımcılardan birine ait "*Önce temelden başlanmalı; MEB'in kendi öğretmenine değer vermesi, öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmesi lazım (K-61)"* şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir.

Ayrıca katılımcılardan yarıya yakını mesleki eğitime yönelik öneride bulunmuştur. Mesleğe giriş konusuna yönelik görüş bildiren katılımcılar, mesleğe giriş koşullarının düzenlenmesi ve öğretmen adaylarına kişilik testi uygulanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bununla birlikte kitle iletişim araçlarında öğretmenlik mesleğine yönelik paylaşımlara ve kullanılan ifadelere özen gösterilmesi, bu araçların mesleğin statüsünü geliştirmeye yönelik kullanılmasının önemini vurgulamışlardır. Sözü edilen önerilerin yanı sıra, okulların fiziki şartlarının geliştirilmesi ve emeklilik şartlarının iyileştirilmesine yönelik ifadeler de katılımcıların önerileri arasında yer almaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin kendi bakış açısından mesleklerinin mevcut toplumsal statüsü ile statülerinin belirlenmesinde etkili olan etmenler ve mesleğin statüsünü artırmaya yönelik öneriler belirlenmiştir. Çalışmada sonucunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun mesleğin statüsünü düşük bulduğu, çalışma grubunun büyüklüğüne oranla az sayıda katılımcının ise mesleklerinin statüsü hakkında olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Ancak mesleğin toplumsal statüsünü düşük bulan katılımcıların yarıya yakınının öğretmenlik mesleğini tekrar seçme şansları olsa koşulsuz olarak seçmeye yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleklerinin toplumsal statüsünün düşük olduğunu ifade etmelerine karşın katılımcıların yaklaşık yarısının mesleklerini koşulsuz olarak tekrar seçebileceklerini belirtmeleri, dile getirdikleri olumsuz koşullar ve etmenlere rağmen mesleklerinin hala arzu edilebilir olduğunu düşündüklerini işaret etmektedir.

Katılımcıların, öğretmenlik mesleğinin mevcut statüsünün düşük olmasında etki etkili olan etmenler, mesleğe giriş ve mesleki eğitim, mesleğin işlevselliği, mesleğin ekonomik getirisi, toplumsal algı ve eğitim sisteminin işleyişi olarak belirlenmiştir. Bu etmenler arasında katılımcıların mesleklerinin statüsünün mevcut durumunda en belirleyici

unsur olarak toplumsal algı teması kapsamında ele alınan saygınlığı sıklıkla işaret ettikleri görülmüştür. Mesleği düşük saygınlıkta bulan öğretmenler, bu duruma neden olan etkenleri; bu mesleğin rahat, kolay elde edilebilir, değersiz, ne kadar zor olduğu toplum tarafından anlaşılmamış bir meslek olarak görülmesi; öğretmenlerin niteliğindeki yetersizlikleri, mesleğin ekonomik geliri, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmesi, yetkililerin öğretmenlere hak ettiği değeri vermemesi ile kitle iletişim araçlarındaki olumsuz paylaşımlar olarak sıralamıştır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü saygınlığından bağımsız düşünmek olanaklı görülmemektedir. Saygınlığı düşük olan bir mesleğe nitelikli insan gücü katılımı beklemek olanaklı olmadığı gibi, nitelikli öğretmenin yer almadığı bir eğitim sisteminde, bu sistemin en önemli parçası olan öğretmenden beklenen katkılar istenilen düzeyde olmayacaktır. Diğer bir ifadeyle eğitimin kalitesi büyük oranda öğretmenin kalitesinden etkilenmektedir (Hildebrandt ve Eom, 2011). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve saygınlığının artırılmasına yönelik görevlerse katılımcıların da bu çalışmada önerdiği gibi politikacılar, eğitimin yönetimi ve planlanmasından sorumlu üst düzey yöneticiler, öğretmen yetiştirmeden sorumlu kişi ve kurumlarla kitle iletişim araçlarına düşmektedir.

Mesleğin saygınlığının dolayısıyla statüsünün düşük olmasına yol açtığı düşünülen bu etmenlere yönelik bulgular, ülkemizde eğitimin ve öğretmenlerin toplumsal işlevinin, diğer bir ifadeyle topluma sağladığını katkının; mesleğin tam olarak nasıl bir ihtiyaca karşılık geldiğinin ve bu mesleği icra etme koşullarının neler olduğunun tam olarak bilinmediği ya da anlaşılmadığını göstermektedir. Mesleğin toplumsal işlevinin bilinmemesinin yanı sıra eğitimle ilgili yetkililer ve siyasetçiler ile kitle iletişim araçlarındaki mesleğe yönelik olumsuz paylaşımların da mesleğin saygınlığına, dolayısıyla statüsüne olumsuz etkide bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda özellikle MEB yetkilileri tarafından mesleğin önemine ve hak ettiği saygınlığa yönelik farkındalık mesajları, söylemleri ve yazılı paylaşımlarının bu sürece olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Harris-Van Keuren'in (2011) de belirttiği gibi öğretmenliğin imajına yönelik gerçekleştirilen olumlu etkilerin derin, sistematik ve önemli yapısal değişim içeren yavaş bir süreç olması gerektiği unutulmamalıdır. Dolayısıyla eğitimle ilgili tüm paydaşların ortak ve istikrarlı tutumu oldukça önemli bir yere sahiptir.

Bununla birlikte Everton vd. (2007), toplumun öğretmene yönelik imajından öğretmenlerin kendilerinin de etkilendiğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde katılımcıların hemen hemen yarısı toplumun öğretmenlerin statüsüne yönelik olumsuz algısından etkilendiklerini belirtmiştir. Katılımcılar ayrıca toplumsal algının mesleki rollerini gerçekleştirmeye

yönelik olumsuz etkisinden söz ederek düşük motivasyon, tükenmişlik ve mesleki doyumsuzluk ile öğretmenlerin yaptıkları işleri açıklamak ve mesleklerini savunmak zorunda bırakılmasına değinmişlerdir. Bu bulgular mesleğin statüsüne yönelik algının, meslek çalışanlarını ne denli etkilediğini gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerinin de belirttiği gibi motivasyonlarının düşük olması, tükenmişlik ve doyumsuzluk yaşıyor olmalarının, verdikleri eğitimin niteliğini ve mesleğin statüsünü yine dolaylı olarak etkilediği düşünülebilir.

Mesleğin statüsüne etki eden etmenler arasında ikinci sırada mesleğin ekonomik getirisi yer almaktadır. Mesleğin ekonomik gelirinin yetersiz olduğuna yönelik görüş bildiren katılımcılar, bu durumun mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Sağlam ve Sağlam (2005) toplumların yarınlarının ekonomik sorunlarından soyutlanmış öğretmenlerin rollerini en iyi şekilde yerine getirebilmelerine bağlı olduğunu ileri sürmüş ve öğretmenlik mesleğinin ekonomik yansımalarının yalnızca bireysel boyutta etki göstermeyip mesleğin saygınlığına da gölge düşürdüğünü, bu durumdan öğretmenlerin toplumsal statüsünün zarar gördüğünü ileri sürmüştür. Alanyazındaki birçok çalışmada öğretmenlik mesleğinin ekonomik sorunlarının mesleğin statüsüne birincil derecede etki ettiğine yönelik bulgulara (Aksu vd., 2010; Arslanoğlu, 1992; Süngü, 2012) rastlanmakla birlikte bu çalışma sonucunda ekonomik koşulların öğretmenlerin beklentisini ve asgari yaşam standartlarını karşılamada yetersiz olduğuna ve bu durumun nitelikli kişileri mesleğe yöneltmede olumsuz etkisi olduğuna yönelik bulgu elde edilmesine karşın ekonomik koşulların, mesleğin statüsüne etki eden etmenler arasında saygınlıktan sonra ikinci sırada gelmesi dikkat çekicidir.

Mesleki statüye etki eden bir diğer etmen de mesleğin işlevselliğiyle ilgilidir. Öğretmenlik mesleğinin topluma olan katkısı tartışılmazdır ve öğretmenler her toplumda, içinde bulundukları toplumların gelecekteki tüm paydaşları arasında bilgi paylaşımı sağlayan, böylece başarılı sosyal büyüme ve toplum ilişkilerini kontrol eden eşsiz bir konuma sahiptir (Waddell, 2002). Çapcıoğlu (2013) statü ölçütleri arasına işlevsel yararlılığın öneminin, 'toplumda neyin yapılmasının iyi olduğuna ilişkin düşüncelere' dayandığını ileri sürmüştür. Ancak bu çalışmada yer alan katılımcıların % 46'sı mesleğin işlevselliğinin yüksek olmasına karşın statüsünün bu mesleğin topluma sağladığı yarara paralel bir konumda olmadığına yönelik görüş ileri sürmüştür.

Bunların yanı sıra mesleğin statüsüne etki eden önemli bir etmenlerden bir tanesinin de yetersiz mesleki eğitim olduğu belirlenmiştir. Çalışmada eğitim fakültelerinde alınan mesleki eğitimin, özellikle uygulamalı dersler açısından, yetersizliğinin, meslek çalışanlarının statüsünü olumsuz yönde etkilediğine yönelik görüşler öne çıkmıştır. Baskan (2001) öğretmenlerin

nasıl yetiştiğinin mesleğin toplumdaki statüsünü belirleyen etmenler arasında olduğunu öne sürmektedir. Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sürecinde sık sık gündeme gelen değişik uygulamalar, bu alana yönelik standartlaşma konusundaki zorlukları da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2003). Yüksel (2013) ise son 30 yılda yetiştirilen öğretmenlerin yeterliklerinin düşük olduğunu ve öğretmen eğitimine yönelik reformlar yapıldığını belirtmektedir. Ancak niteliği arttırmak adına reformlara ilişkin kanunlar çıkartılmasının başarıyı getirmediğini ileri süren Yüksel, ülkemizde reform adı altında uygulanan girişimlerin bekleneni veremediğini, başarısızlık sonucunda da bu reformların yerini başka reformlara bıraktığını öne sürmektedir. Bu çalışmada ayrıca katılımcıların % 41'i merkezi sınavla mesleğe girişin statüye etkisinden söz etmiştir. Bunlardan % 27'si KPSS'nin bireysel özellikleri göz ardı etmesine, % 25'i mesleki eğitim alındıktan sonra uygulanan merkezi sınavın atanamayan öğretmen adaylarını toplumda mesleki açıdan yetersiz durumda bıraktığından söz etmiştir. Benzer bulguların KPSS'nin mesleğe ve meslek üyelerine etkisine yönelik çeşitli çalışmalarda da elde edildiği görülmektedir (Akdemir, 2013; Eraslan, 2006; Özoğlu vd. 2013). Örneğin Akdemir (2013) KPSS'ye yönelik öğretmen adaylarının seçiminde bireysel özelliklerin dikkate alınmamasını, adayların sınav puanları temel alınarak atanmalarını oldukça büyük bir eksiklik olarak yorumlamıştır. Günümüzde gereksinim duyulan öğretmen özelliklerinin değişmiş ve ilerlemiş olmasına karşın, öğretmen adaylarının kitaplarda yazılan bilgiler ve yazılı sınavlarla ölçülen testlerle belirlenmesini bir çelişki olarak değerlendirmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcıların genellikle mesleğin statüsüne olumsuz yönde etki eden etmenlere yönelik öneriler belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların yarıya yakını öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesine yönelik öncelikten söz ederken, bazıları ise eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik konulara değinmiştir. Bu kapsamda katılımcılar, öğretmene özerklik ve öğrenciyi sınırlandırıcı haklar verilmesine, öğretmenlerin kararlara katılmasına, eğitim politikalarının siyasetten ayrılmasına ve MEB merkez teşkilatında eğitim uzmanlarının istihdam edilmesine yönelik öneriler öne sürmüştür. Bulgularda yer alan bu öneriler kısmen öğretmenin özerkliğiyle (otonomisi) ilgilidir. Öztürk (2011) öğretmen özerkliği kavramının, bilimsel araştırmalar ve uygulamaya yönelik politikalarda, öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki rol ve yetkilerinin belirlenmesinde sıklıkla yer aldığını belirtmiştir. Öztürk, öğretimin içerik, yöntem ve materyallerinin seçilmesi ve planlanmasında öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanının oldukça dar olduğunu ancak bu kavramın öğretmenin sınıfta sahip olduğu serbestlikten daha geniş bir olguyu ifade ettiğine dikkat

çekmiştir. Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik öneriler arasında ayrıca eğitim sisteminin, siyasetten bağımsız şekilde ülkenin geleceği ve eğitim sisteminin çıkarları gözetilerek, içinde meslek uzmanlarının yer aldığı ve istikrarlı bir yapılanmayla sürdürülmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlere toplum ve ilgili yetkililerce hak ettiği değerin verilmediğine yönelik görüşler doğrultusunda katılımcıların %12'sinin kitle iletişim araçlarında öğretmenler ve öğretmenlik mesleğine yönelik paylaşımlarda hassasiyet gösterilmesi, medyanın kitlesel olarak toplumu etkileme gücünü olumlu yönde kullanılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, statüyü etkileyen etmenler ya da belirleyicilerin tek tek ve bağımsız olarak değil karşılıklı ve karmaşık etkileşimleri sonucu bir mesleğin statüsünü belirledikleri görülmektedir (Ceylan, 2011; Demir, 2012; akt. Çapcıoğlu, 2013; Hall ve Langton, 2006). Bu kapsamda gençlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve tutumları, öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenleri, mesleki eğitim, istihdam süreci, mesleğin ekonomik getirisi ve meslek çalışanlarının sosyal hakları, eğitim sisteminde öğretmenin konumu, siyasi yetkililerin öğretmenlere yönelik tutumu, toplum ve diğer meslek mensuplarının öğretmenlik mesleğinin toplumsal işlevi konusunda farkındalık düzeyleri, meslek çalışanlarının kişisel ve mesleki gelişim ihtiyaçları ile bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik algı ve tutumları birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen etmenlerdir. Bu etmenlerin karşılıklı etkileşimlerinin dikkate alınarak bir bütün halinde değerlendirilmesi, mesleğin statüsüne ilişkin büyük resmi betimlemek için önemlidir. Ayrıca bu resmi dikkate alarak mesleğin statüsünü geliştirmeye yönelik sistematik, köklü ve tabandan başlayan değişimlerin yavaş gerçekleşmesinin beklendik bir durum olması nedeniyle söz edilen etmenlerin hepsini birden geliştirmeye yönelik girişimlerin bir anda ve hızlıca sonuç vermesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Ancak değişim ve gelişim sürecinde istikrarlı tutum oldukça önemlidir. Nitekim ilgili alanyazında da bu süreçteki en büyük yanılgının kısa vadeli politikalar gözeten geçici çözümlere yönelmek olacağı belirtilmektedir. Schleicher (2012), OECD eğitim direktör yardımcısı olarak, eğitim sistemlerini 21. Yüzyıla Hazırlama başlıklı çalışmasında, kısa vadeli politik kazanç arayışının mesleği güçlendirmek yerine küçük düşüreceğini ifade etmektedir. Türkiye'de kamu çalışanlarının % 39,3'ünün (Süngü, 2012) eğitim çalışanlarından oluştuğu düşünülürse küçük hamlelerin dahi büyük etkisinin olması muhtemeldir. Mesleğin statüsünü yükseltmenin, statüyü olumsuz etkileyen etmenlerin ülkemiz, kültürümüz ve eğitim tarihimizi göz önünde bulundurularak belirlenmesi ve bu etmenleri iyileştirmeye yönelik projelerin geliştirilmesinin devlet politikaları, öğretmen birlikleri

ve sendikaları, sivil toplum örgütleri ve medya iş birliğiyle yapılması büyük bir önem taşımaktadır. Aksi durumda yapılan girişimlerin etkisinin zayıf olması ve amaca ulaşamaması olası görünmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün yayınladığı Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017-2023); dünyada eğitime yönelik reform çabalarının en önemli ögesinin öğretmen olduğunun ve Bakanlığın yürüttüğü tüm değişim çalışmalarında bu durumu göz önünde bulundurarak öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesine büyük önem verdiklerinin belirtilmesi umut verici bir gelişme olarak görülebilir.

## Kaynakça

Adonis, L. (2013). Topic insight,. In Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. (Ed.). *Global teacher status index* (pp. 9). London: Varkey Gems Foundation.

Akdemir, A.S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8 (12), 15-28.

Aksu, M. Demir, C. E. Daloglu, A. Yildirim, S., and Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering students teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91-101.

Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: A.U.E.B.F. Yayını.

Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, 21, 23.

Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmuallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.

Arslanoğlu, İ. (1992). Öğretmenin sosyal statüsü ve ekonomik durumu. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (4), 21-33.

Aydın, İ., Demir, T. G. ve Erdemli, Ö. (2014). Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü hakkında öğretmen görüşleri. 23. EJER Kongresi 2014 Bildiri Özetleri. Anı yayıncılık, Ankara.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.

Bek, Y. (2007). Öğretmenin toplumsal/ mesleki rolleri ve statüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi, Trakya Üniversitesi.

Çapcıoğlu, İ. ve Beşirli, H. (2013). Sosyolojiye giriş. Çapcıoğlu, İ. (Ed.). *Toplumsal statü ve toplumsal rol* içinde (ss.169-185). Grafiker Yayınları, Ankara.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (19), 207-23.

Ceylan, T. (2011). Toplumsal sistem analizinde toplumsal statü ve rol. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 89-104.

Crompton, R. (1998). Class and stratification: An introduction to current debates (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining 'teacher profesionalism' from different perspectives. Procedia *Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051.

Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Pota, V., Boxser, M. and Pajpani, A. (2013). Global teacher status index. Varkey Gems Foundation. http://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013globalteacherstatusındex.pdf web adresinden 29.01.2014 tarihinde indirilmiştir.

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education,* 20(4), 309-323.

Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri: Sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılmış bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, (3) 11.

Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1- 31.

Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L., and Pell, T (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22 (3), 247-265.

Fershtman, C., Murphy, K. and Weisssource, Y. (1996). Social status, education, and growth. *Journal of Political Economy*, (104) 108-132.

Fichter, J. (2012). *Sosyoloji nedir*? (N. Çelebi, Çev.). Anı Yayınları.

Fuller, C., Goodwyn, A., and Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463-474.

Fwu, B. J., and Wang, H. H. (2010). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38 (2), 211-224.

Gizir, S. (2007). Focus groups in educational studies. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-20.

Gökçe, A. T. (2004). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1, (191-208).

Gökırmak, A. (2006). Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. 2 Temmuz 2017 tarihinde http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf adresinden erişildi.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

Gür, B. S. (2006). Öğretmenlerin proletaryalaşması. Haber10, 20 Mayıs 2014 tarihinde http://www.haber10. com/makale/5531 adresinden erişildi.

Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. and Pell, T. (2007). The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. Final Report of the Teacher Status Project. University of Cambridge Faculty of Education, Department of Media and Communication, University of Leicester.

Harris-Van Keuren, C. (2010). Influencing the status of teaching in Central Asia. Globalization on the Margins: Education and Postsocialist Transformations in Central Asia, 173.

Hildebrandt, S. A. and Eom, M. (2011). Teacher professsionaliztaion: Motivational factors and the influence of age. *Teaching an Teacher Education*, 27, 416-423.

Hoyle, E. (2001) Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29 (2), 139–152.

Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In Johnson, D. and Maclean R. (eds.). *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp.285-304). Netherlands: Springer.

İmik, Ü. (2007). *Sosyal statünün müziksel beğeniye etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Soysal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Ingersoll, R. M., and Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. In Ballantine, J. H. Joan and Spade, Z. (Edts). *Schools and society: A sociological approach to education* (pp.107-118). Los Angales: Sage Pub.

Ishumi, A. G. (2013). The teaching profession and teacher education: Trends and challenges in the twenty-first century. *Africa Education Review*, 10, (89-116).

Kuei-Hsi, C. (1987). A sociological analysis of teaching. *Modern Education*, 2 (3), 3-15.

Küresel öğretmen statü indeksi (2013). Erişim adresi: https://www.drdatastats.com/kuresel-ogretmen-statusu-endeksi-2013-global-teacher-status-index-2013/ adresinden edinilmiştir.

Martinez, D.M., Desiderio M. F., and Papakonstantinou, A. (2010). Teaching: A job or a profession? The Perceptions of Educators. *The Educational Forum*, 74 (4), 289-296. doi: 10.1080/00131725.2010.507095

Macionis, J. J. (2012). *Sociology*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 979-1000.

OECD (2013), Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, OECD Publishing, Paris. doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en

Ozankaya, Ö. (2002). Çağdaş toplumlarda öğretmenin yeri ve konumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 63-80.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf adresinden edinilmiştir

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17(26), 131-155.

Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Sistem Ofset Basın.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 35(35).

Ritchie, J. and Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.

Sağlam, M. ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 317-328.

Schleicher, A. (2012). Preparing education systems for the 21st-century. Education Review, 24 (2).

Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 153(153).

Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 1(2), 21-45.

Thompson, W. E., & Hickey, J. V. (2005). *Society in focus: an introductıon to sociology*, 5/e. Ocak 2017 tarihinde http://www.ablongman.com/html/productinfo/thompson/contents/020541365X.pdf adresinden erişildi.

Turner, B.S. (2001). *Statü* (K. İnan, Çev.). Anakara: Ütopya Yayınları.

Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 404-420.

Varkey, S. (2013). Foreword. In Doltan, P. and Marceno-Gutierrez, O. (Edts). *Global teacher status index* (pp.4-5). London: Varkey Gems Foundation.

Waddell, N. (2002). Transforming teacher status. *Management in Education*, 16(1), 22-25.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Bölüm 7

## PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN YÜRÜTÜLEN MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

*Sibel ÇİLOĞLU*[1]
*Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ*[2]

1 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, https://orcid.org/0000-0002-2265-5935
2 Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, https://orcid.org/0000-0001-6529-2604

## 1. GİRİŞ

Tüm dünyayı ve ülkemizi etkilemekte olan 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan yüksek ateş ve nefes darlığı ile tanımlanan bir solunum hastalığı olarak bilinen Covid-19 virüsü yaşamın her alanını etkilemektedir. Dünya Sağlık Örgütü-DSÖ (World Health Organization-WHO), Çin'in Hubei Eyaleti Wuhan kentinde Aralık 2019'da ortaya çıkan yeni koronavirüsten kaynaklanan hastalığa, 11 Şubat 2020 tarihinde COVID-19 adını vermiştir (Arslan ve Karagül, 2020). Dünya Sağlık Örgütü bu salgını "pandemi" olarak kabul etmiştir. Pandemi dünyada birden fazla kıtada ve çok sayıda ülkede etkisini gösteren salgın hastalıklar için kullanılan bir terimdir (Till, 2020). Wuhan şehri, 23 Ocak 2020 yılında karantina altına alınmıştır. Salgının yayılımını önlemek amaçlı sosyal mesafe kuralları uygulanarak karantina önlemleri alınmıştır (Karcıoğlu, 2020).

Kuşkusuz ki, COVID-19 hayatımızın her alanını etkilemeye devam etmektedir. Bu süreç alışık olmadığımız pek çok değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu değişimler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte eğitimin aksamaması adına çeşitli platformlar üzerinden uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için sanal ortamda bilişim teknolojilerinin kullanılarak canlı olarak dersler işlenebilmektedir (Sözen, 2020). Ülkemizde, pandemi sürecinin ilk zamanlarında altyapıların yetersiz olması sebebiyle e-öğrenme, m-öğrenme gibi yöntemler kullanılmıştır. E-öğrenme; İnternet, bir ağ veya sadece bilgisayar yolu ile gerçekleşen öğrenmedir. M-öğrenme ise, mobil iletişim araçları üzerinden gerçekleşen öğrenme yöntemidir. E-öğrenme modellerine; Video konferans, asenkron öğrenim, Web veya CD-rom, asenkron, yüz yüze, karışık Modeller, PC tabanlı, Internet ve canlı sanal sınıf uygulamaları örnek verilebilir (Balaban, 2012). M-öğrenme modellerine ise; yeni nesil akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar, bilgisayar, telefon, medya oynatıcı, fotoğraf makinesi, video kaydedici ve ses kaydedici gibi birçok özelliği aynı anda bünyesinde barındırabilen araçlar örnek verilebilir (Bozkurt, 2015).

Uzaktan eğitim sürecinde, çeşitli eğitim modelleri kullanılmaya devam etmektedir. Bazı kurumlar Eş zamanlı (senkron) eğitim modelini uygularken, bazı kurumlar eş zamansız (asenkron) eğitim modelini, bazıları da karma eğitim modelini uygulamaktadır. Eş zamanlı eğitim (senkron) modeli, eğitmen ve öğrencinin fiziksel olarak farklı mekânlarda bulunurken internet teknolojileriyle çevrimiçi olarak bir araya gelerek eğitimin yapılmasıdır. Eğitmen ve öğrencinin çevrimiçi olarak aynı anda bulundukları ortama sanal sınıf denilmektedir. Eş zamansız (asenkron) eğitim modeli, öğrencilerin daha önceden hazırlanmış olan ders materyallerine istedikleri zaman ulaşarak ve kendi eğitim

planlarını oluşturarak, kendi kendilerine eğitim alabildikleri eğitim şeklidir. Eş zamanlı eğitimde olduğu gibi eğitmen ve öğrenci aynı anda çevrimiçi olarak bulundukları ortama sanal sınıf denilmektedir (Herand ve Hatipoğlu, 2014). Karma eğitim modeli ise, her türlü teknolojinin kullanılabildiği, geleneksel ve uzaktan eğitimin farklı modellerinin bir araya getirilerek düzenlendiği eğitimdir. Bu modelde yüz yüze eğitim ve e-öğrenim bileşenleri değişik oranlarda kullanılmaktadır. Yüz yüze verilmesi zorunlu olan ve uygulama gerektiren dersler, ders içi aktiviteler ve/veya yeterlilikler örgün eğitimle sınıf ortamında kazandırılır. Geriye kalan tüm eğitim bileşenleri internet ortamında sunulmaktadır (Balaban, 2012).

COVID-19 sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı ders uygulamalarını EBA TV, EBA Canlı Ders ve EBA Akademik Destek üzerinden gerçekleştirme kararı almıştır. MEB öğretmenlere EBA'nın dışında Zoom, Teams ve Skype gibi farklı platformlardan da derslerin yürütülmesine imkân tanımıştır. Ders uygulamalarında öğrencilerden internet imkânı olmayanlar için EBA Destek Noktaları kurulurken; internet imkânı kısıtlı olan öğrencilere ise belirli düzeyde tablet dağıtımı yapılmıştır. Bu bağlamda, MEB ve YÖK'ün aldığı kararlar doğrultusunda ülkemizde bir süredir ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları farklı platformlar üzerinden uzaktan eğitim sürecine devam etmektedir (https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr).

Uzaktan eğitim sürecinde devam etmekte olan derslerden biri müzik dersidir. Şüphesiz ki, Dünya'da geçmişten bugüne sanat alanında insanların kendilerini ifade etmelerini sağlayan en önemli yöntemlerden birisi müziktir. Müzik bireyin duygularını, iç dünyasını kısacası hissettiklerini dış dünyaya yansıtmasını sağlar. Her alanda olduğu gibi müzik alanını öğrenmek için eğitime ihtiyaç vardır. Good (1959) eğitimi, bireyin yaşadığı toplum içinde önemi olan yetenek, tutum ve davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler bütünü şeklinde ele almaktadır. Küçüköncü (2000), genel anlamda eğitimi, insanların davranışlarını olumlu ve istenilen yönde değiştirme, yeni davranışlar kazandırma, kazanılmış davranışları düzeltme, doğru davranışların yeterlik düzeylerini geliştirme şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim tanımlamasından yola çıkılarak müzik eğitimi tanımına ilişkin olarak; Şendurur ve Barış (2002) ise müzik eğitimini, bireyin kritik düşünme ve problem çözümü gibi amaçlar doğrultusunda nasıl işbirlikçi çalışılması gerektiğini öğrenme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini destekleme süreci olarak ele almaktadır. Yapılan bir çalışmada, müzik eğitiminin bireyin müziksel yaşamını daha etkili ve verimli kıldığı, böylelikle bireyin bilinçli, yapıcı ve üretici gibi özellikler kazandığı belirtilmiştir (Çevik, 2007).

Görülmektedir ki, yukarıdaki tanımlar ve görüşler doğrultusunda müzik eğitimi, bireye müzikle ilgili davranış değişikliği kazandırmayı amaçlamaktadır. Uçan (2005)'a göre, müzik eğitimi bir bütün olup; genel, özengen ve mesleksel olarak nitelendirilip üç ana amaca ve üç ana kitleye yönelik olarak tasarlanıp gerçekleştirilir. Genel müzik eğitimi herkes için gerekli ve zorunludur. Dolayısı ile ayırım yapılmaksızın herkese yöneliktir. Özengen müzik eğitimi; hobi olarak müzik yapmak isteyen, müziğe ilgili, istekli, gönüllü ve yatkın olanlara, yani amatörlere yöneliktir. Mesleksel müzik eğitimi ise; müziği sürekli bir görev, iş veya uğraş alanı olarak seçen ve bunun gerektirdiği yeterlikleri kazanmaya yetenekli olduğunu kanıtlayanlara, yani profesyonellere yöneliktir (Uçan, 2005).

Ülkemizde genel müzik eğitimi yapılan örgün eğitim kurumlarımız, anaokulları-anasınıfları ve ilköğretim okulları ile ortaöğretimin büyük bir kısmını oluşturan genel liseler ve yükseköğretim kurumlarını oluşturan üniversitelerdir. Genel müzik eğitiminin yapıldığı müzik etkinlik ve dersleri anaokulları-anasınıfları ve ilköğretim okullarında "zorunlu", genel liselerde "seçmeli", üniversitelerde ise "zorunlu seçmelidir". Üniversitelerin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında "zorunlu seçmeli" müzik dersi sadece bir yıl verilmektedir (Uçan, 2005). İlkokulda müzik derslerini devlet okullarında sınıf öğretmenleri verirken, kolejlerde müzik dersleri müzik öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ortaokul düzeyinden itibaren müzik derslerini müzik öğretmenleri vermektedir. Ortaöğretim düzeyinde işlenen müzik dersleri uzaktan eğitim sürecinden önce haftada bir gün 40 dakika süreyle işlenirken; uzaktan eğitim sürecinde ders saatleri haftada bir gün 30 dakikaya düşmüştür. Bu süreçte ders müfredatı ise pandemi sürecinden önce belirlenen müfredatla aynı kalmıştır (www.meb.gov.tr).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu müzik dersi öğretim programı kılavuzunda:

- Öğrencilerin bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak;
- İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak; duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak; müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak;
- Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek; yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını ulusal ve uluslararası müzik

türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak;

- Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak; müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek;
- Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak; müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek; Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak gibi daha çok uygulamaya dönük özel amaçlara yer vermektedir (Müzik Dersi Öğretim Programı, 2018).

Literatür'de yapılan çalışmalara bakıldığında, pandemi sürecinde uzaktan yürütülen çeşitli alanlara yönelik çalışmalar mevcuttur. Durak vd. (2020)'nin pandemi döneminde üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi, Kürtüncü vd. (2020)'nin çalışmaları, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlarını ele almaktadırlar. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; üniversitelerin uzaktan eğitim destek hizmetlerine ilişkin alt yapılarını kurarak öğrencilerine bu konuda imkân sağlayabilmelerinin gerekliliği; derslerin işleyişi ve sınavlar konusunda uzaktan eğitim sisteminin web tabanlı olması nedeniyle öğrencilerde kaygıya neden olduğu ortaya çıkarılmıştır. Dolayısı ile bu çalışmalarda, bu sürecin altyapı yetersizliği, uygulamalı derslerin internet ortamında işlenmesinden kaynaklanan aksaklıklar gibi sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Uzaktan yürütülen müzik alanına yönelik çalışmalara bakıldığında ise sınırlı sayıda çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Aksoy vd. (2020), özel müzik kurslarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitim durumlarının incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada, uzaktan müzik eğitimi vermeyi düşünen kursların teknik altyapılarını güçlendirmek için profesyonel destek almaları; öğretmen ve idarecilerinin uzaktan eğitime yönelik bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermeleri; pandemi, felaket ya da yüz yüze eğitimin gerçekleştirilemeyeceği bundan sonraki süreçlerde özellikle çalgı eğitimi derslerinde sadece teorik değil aynı zamanda uygulamalı derslerin de uzaktan eğitim kapsamına alınması adına çalışmalar yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Sarkaya ve Zelal (2020) ise, pandemi sürecinde uzaktan yürütülen keman derslerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalıştıkları çalışmalarında, öğrencilerin sağlık durumlarıyla ilgili kaygı, mezuniyet korkusu, yalnızlık hissi gibi duyuşsal olarak etkilendikleri, konulara ve uzaktan eğitim sürecinde bulundukları ortamın keman çalışmaya uygun olmaması nedeniyle yaşamış oldukları sıkıntıların çalışmaya yönelik motivasyonlarında düşüşe yol açtığını tespit etmişlerdir. Yungul (2018) çalışmasında, müzik derslerinin Web

üzerinden yürütülmesi konusunda Web tabanlı uzaktan müzik eğitiminin müzik derslerine entegre edilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Tosuner vd. (2020), öğrencilerin pandemi sürecinde evde geçirdikleri boş zamanları, müzikle daha verimli bir hale dönüştürdüklerinden çocukların psikolojik açıdan da bu süreçte desteklendiğine vurgu yapmışlardır. Buna ilaveten çalışmada, bu süreç aşamasında müzik derslerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu üzerinde durulmaktadır.

Bu bağlamda, pandemi süreci boyunca müzik öğretmenleri tarafından uzaktan yürütülen müzik derslerinde yaşanan olumlu ve/veya olumsuz durumlara ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Müzik derslerindeki olumlu ve/veya olumsuz mevcut durumların ortaya konmasının, bu kurumlarda görev yapan müzik öğretmenleri tarafından müzik eğitiminde başarının ve niteliğinin artmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, pandemi sürecinde uzaktan yürütülen müzik derslerine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacındadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Pandemi sürecinde uzaktan yürütülen müzik dersine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, betimsel modele başvurulmuştur. Betimsel araştırmalar durumun tespitini sağlayabileceği gibi, bir davranışın düzeyini ölçmek amacıyla da kullanılabilir. Basit betimsel araştırmalarla bir olgu betimlendikten sonra farklı araştırma yöntemleriyle incelenebilmektedir (McMillan ve Schumacher, 2014).

### 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ili merkez ortaokullarında görev yapan 26 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

*Tablo 1. Müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerine dağılımı*

| Çalıştıkları Ortaokul | | f | % |
|---|---|---|---|
| Devlet Ortaokulları | | 22 | 84.6 |
| Özel Ortaokullar | | 2 | 7.7 |
| Özel Eğitim Ortaokulları | | 2 | 7.7 |
| | Toplam | 26 | 100 |
| Cinsiyet | Kadın | 13 | 50 |
| | Erkek | 13 | 50 |
| | Toplam | 26 | 100 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 13 | 50 |
| | 6-11 yıl | 10 | 38.4 |
| | 12-17 yıl | 0 | 0 |
| | 18-23 yıl | 3 | 11.5 |
| | 24 yıl ve üzeri | 0 | 0 |
| | Toplam | 26 | 100 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 25 | 96.1 |
| | Yüksek Lisans | 1 | 3,8 |
| | Doktora | - | - |
| | Toplam | 26 | 100 |
| Bireysel Çalgı | Keman | 3 | 11.5 |
| | Viyola | 1 | 3.8 |
| | Kaval | 1 | 3.8 |
| | Flüt | 7 | 26.9 |
| | Viyolonsel | 4 | 15.3 |
| | Bağlama | 1 | 3,8 |
| | Kaba Zurna | 1 | 3.8 |
| | Ud | 2 | 7.6 |
| | Kanun | 1 | 3.8 |
| | Gitar | 5 | 19.2 |
| Toplam | 26 | 100 | |

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 22 tanesi devlet ortaokulunda, 2'si özel ortaokulda, diğer 2'si ise özel eğitim ortaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 13'ü bayan, 13'ü erkektir. Müzik öğretmenlerinin 13'ü 1-5 yıl; 10'u 6-11 yıl, 3'ü 18-23 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Müzik öğretmenlerinin 25'i lisans, 1'i ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin bireysel çalgılarına ilişkin olarak 7'si flüt; 5'i gitar; 4'ü viyolonsel; 3'ü keman; 2'si ud; 1'i bağlama, 1'i kaba zurna, 1'i kanun ve diğer 1'i viyoladır.

## 2.3.Verilerin Toplama Aracı

Nitel araştırma, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmaktır (Ekiz, 2003). Bu çalışmadaki veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Türnüklü (2000), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini, "Araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlayabilir" olarak ele almaktadır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları için alanında uzman olan akademisyenlerden soruları incelemeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra sorularda herhangi bir düzeltmeye gerek kalmamıştır. Daha sonra veri toplama aracının denenmesi amacı ile üç öğretmene (çalışma grubu dışında kalan) sorular yöneltilmiş ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Pilot çalışmada, soruların müzik öğretmenleri tarafından amaçlanan verilere ulaşmak için yeterli olup/olmadıklarına ve kolay anlaşılıp/anlaşılmadığına bakılmıştır.

Pandemi sürecinde uzaktan yürütülen müzik dersine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile 12 tane açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacıların, çalışmanın güvenirliğini ortaya koymak amacı ile araştırmaya katılan tüm müzik öğretmenlerine mümkün olduğu kadar eşit muamele etmesi ve uygulamalardan mümkün olduğunca çok ve doğru veri elde etmesi gerekmektedir (Denzin ve Lincon, 2000). Araştırmacılar tarafından yapılan görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedip, fikirlerini çekinmeden açıklayabilecekleri ortamda her öğretmen ile ayrı ayrı ve farklı zamanlarda yapılmıştır. Her bir yüz yüze görüşmeler görüşme kayıt cihazına kaydedilerek yapılmakla birlikte; her bir katılımcı ile görüşmeler yaklaşık olarak 30 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

- Uzaktan eğitim sürecine ne kadar süredir katılıyorsunuz? Bu konuda yaşadığınız herhangi bir sıkıntı var mı? Var ise nedenleri ile belirtiniz.

- Öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinde müzik dersine katılımları hakkında ne düşünüyorsunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

- Uzaktan eğitim sürecinde Milli Eğitimin müzik dersi için tanımladığı materyaller hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

- Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan müzik ders saatleri hakkındaki düşüncelerinizi açıklayınız.
- Uzaktan eğitim sürecinde müzik dersinde müfredat konularının anlatılması ve uygulanması aşamasında ne gibi sıkıntılar yaşadınız? Nedenleri ile açıklayınız.
- Uzaktan eğitim sürecinde müzik dersinde öğrencilerin dönütleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Sizce, uzaktan eğitim süreci öğrencilerinizle olan iletişiminizi ne yönde etkiledi? Nedenleri ile açıklayınız.
- Uzaktan eğitim sürecinde, müzik derslerinin daha verimli ve daha etkili olabilmesi adına görüş ve önerileriniz nelerdir?
- Uzaktan eğitim sürecinin, müzik dersine getirdiği sınırlılıklar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Uzaktan eğitim sürecinde derslerinizde herhangi bir enstrüman kullandınız mı? Kullandıysanız hangi enstrümanı kullandınız? Kullandığınız enstrümanın müzik dersine olan katkıları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Sizce, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizin sahip oldukları olanaklar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Uzaktan eğitim sürecinin işleyişine yönelik görüşleriniz, önerileriniz ve beklentileriniz nelerdir?

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi aşamasında betimsel veri analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analiz; çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır.

Araştırmada içerik analizine yer verilmiştir (Dawson, 2009). İçerik analizinde, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizi ile derinlemesine işleme tabi tutularak yeni kavramların keşfedilmesine olanak sağlanılır (Neuman, 2012). Betimsel çözümlemede, görüşülen bireylerin düşüncelerini ve görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacı ile doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Geçerlik için, doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlara dayalı olarak sonuçları açıklamak önem taşımaktadır. Ayrıca, gizlilik esasına dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Sadece

erkek öğretmenler E-1, E-2…gibi; bayan öğretmenler K-1, K-2… gibi kodlarıyla isimlendirilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde:

Görüşmelerin dökümü: Soru maddelerin geçerliliği uzman görüşlerine göre belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ses kayıt cihazı kullanılarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin dökümü çözümlenerek word dosyasına aktarılmıştır.

Görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması: Araştırmacılar tarafından, her bir öğretmen için ayrı bir word dosyasına görüşme dökümleri kaydedilmiştir. Öğretmenlere sorulan görüşme soruları doğrultusunda bir kodlama anahtarı oluşturulduktan sonra veriler kodlama anahtarına göre işlenmiştir. Daha sonra ise, frekanslar biçiminde betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelikleri tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Güvenirliği: Araştırmanın güvenirliği, araştırmacı ve üç uzman ile ayrı ayrı veriler kodlanarak sağlanılmıştır. Kodlamalarda, Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenirlik hesaplama formülü kullanılarak, kodlayıcılar arasındaki uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, uyuşum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması yeterlidir (Miles ve Huberman,1994). Bu çalışmada ortaya çıkan analiz sonucunun %83 çıkması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntılar

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 2'deki gibidir.

*Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntılara ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Donanıma yönelik sıkıntılar | Dijital kaynaklara erişim zorluğu | 5 | 15.1 | "Yaklaşık 6 aydır uzaktan eğitim sürecine katılmaktayım. Öğrenciler maddi imkânsızlık sebebiyle derslere katılamamakta. MEB, belirli öğrencilere tablet yardımı yapmış olsa da maalesef yeterli düzeyde değil. İmkânı olan öğrenciler de evde fazla çocuk olması sebebiyle her derse katılamıyor. İnternetleri kısıtlı olan öğrenciler de bazı derslere girmek yerine (müzik, resim, beden eğitimi gibi) daha çok sınava yönelik akademik derslere girmeyi tercih ediyor" (K-10). |
| | İnternet ve altyapı sorunu | 13 | 39.3 | "Derslere, orta düzeyde katılım oldu. İnternet imkânsızlığı ve dijital kaynak yetersizliği sebebiyle katılamayan öğrencilerimiz çok fazla" (E-2). |
| Psikolojik Sıkıntılar | Motivasyon eksikliği | 7 | 21.2 | "4 aydır uzaktan eğitime katılıyorum, öğrenciler ile iletişimsizlik yaşıyorum. Uzaktan eğitimde verilen rahatlamadan dolayı öğrenciler derslere tam motive olamıyorlar" (K-12). |
| | İletişim Güçlüğü | 5 | 15.1 | "Bu konularda yaşadığım çok fazla sıkıntı var. En büyüğü çocuklarla iletişim kurmakta zorluk çekiyoruz. Bu durumdan dolayı eğitimde geri kalıyoruz" (E-3). |
| Müfredat kaynaklı sıkıntılar | Müfredatın uygulamalı olması sebebiyle öğrencilerin kazanımları doğru uygulayamaması | 3 | 9.09 | "8 aydır uzaktan eğitim sürecine katılmaktayım. Bu süreçte bazı zamanlarda sorunlar yaşadım. İnternet kesintileri sebebiyle sıkıntılar yaşadığım zamanlar da oldu. Uygulamaya dayalı bir ders olduğu için müfredatın aktarılması noktasında da sorunlar yaşadım" (E-4). |
| **Toplam** | | 33 | 100 | |

Tablo 2'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, çeşitli nedenlerden dolayı uzaktan eğitim sürecinde sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntıların nedenlerini donanıma yönelik sıkıntılar olduğunu düşünenler sırası ile dijital kaynaklara erişim zorluğu (f=5) ile İnternet ve altyapı sorunu (f=13) yaşadıklarını belirtmektedir. Psikolojik sıkıntılar olduğunu düşünenler

sırası ile motivasyon eksikliği (f=7); iletişimsizlik (f=5); Müfredat kaynaklı sıkıntılar olduğunu düşünenler ise müfredatın uygulamalı olması sebebiyle öğrencilerin kazanımları doğru uygulayamaması (f=3) olarak ele almaktadırlar.

### 3.2. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılım sıklığı

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine öğrencilerin müzik derslerine katılımları hakkındaki düşüncelerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 3'teki gibidir.

*Tablo 3. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılım sıklığına ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Olumlu | Öğrencilerin derse olan ilgilerinden dolayı katılımın yüksek olması | 12 | 46.1 | "Derslere oldukça sık katılım var. Öğrenciler, müzik dersini sevdikleri için derse sürekli katılmaya çalışıyorlar" (E-1). |
| Olumsuz | Not kaygısı sebebiyle katılımın olması | 6 | 23.0 | "Katılım, orta düzeyde. Uzaktan eğitim olduğu için zaman zaman internette kopmalar oluyor" (K-6). |
| | İnternet imkânı kısıtlı olması sebebiyle katılımın az olması | 8 | 30.7 | "Öğrencilerin katılımları orta düzeyde. Not kaygısıyla katılanlar da var, derse severek katılanlar da var". Ancak tüm sınıftan katılamayanlar da mevcut" (E-6). "Bazı sınıflarda katılım yüksek olmasına rağmen çoğu sınıfta az. Katılımı yüksek sınıflar ilgi duysa da internet kopması vb sorunlardan dolayı çoğu sınıfta bir iki kişi katılıyor. Derse her hafta farklı 1-2 kişi geldiğinde de müfredatın işleyişi aksıyor" (K-10). |
| **Toplam** | | 26 | 100 | |

Tablo 3'te, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılma sıklığı hakkındaki olumlu ve olumsuz farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılımlarının olumlu yönde olduğu, bunun sebebinin öğrencilerine derse olan ilgileri olduğu görüşü (f=12) üzerinedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde olduğu düşünenler sırası ile bunun sebebinin ise not kaygısı sebebiyle katılımın

olması (f=6) ile İnternet imkânı kısıtlı olması sebebiyle katılımın az olması (f=8) olarak ele almaktadırlar.

### 3.3. Milli Eğitimin müzik dersi için tanımladığı materyallerin yeterlilik durumu

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine Milli Eğitimin müzik dersi için tanımladığı materyaller hakkındaki düşüncelerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 4'teki gibidir.

*Tablo 4. Milli Eğitimin müzik dersi için tanımladığı materyallerin yeterlilik durumuna ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Yeterli | Yeterli ancak geliştirilebilir. | 10 | 38.4 | "Sınıf ders kitaplarında birkaç dinleme parçası var şimdilik yetiyor ama süreç uzun yenilik katılıp çeşitlendirilebilir" (K-8). |
| Yetersiz | Kaynakların sayısı artmalı | 16 | 61.5 | "Maalesef yeterli değil. Kaynak sayıları arttırılabilir. Dinleti gibi örnekler eklenebilir" (E-6). |
| | | | | "EBA'da kaynaklar çok az. Neredeyse sadece müzik videoları mevcut ve ders içeriğiyle ilgili yeterli materyal yok. Buna ilaveten, MEBBİS hizmet içinde ise verilen eğitsel müzik derslerinin oldukça yeterli olduğunu düşünmekteyim" (K-12). |
| Toplam | | 26 | 100 | |

Tablo 4'te, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, çeşitli nedenlerden MEB'in müzik dersi için tanımladığı materyallerin yeterli ya da yetersiz buldukları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyalleri yeterli bulan ancak geliştirilmesi gerektiğini düşünenler (f=10); yetersiz bulup kaynakların sayısının arttırılması gerektiğini düşünenler (f=16)'dır.

### 3.4. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan müzik ders saatlerinin yeterlilik durumu

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde uygulanan müzik ders saatlerinin yeterli olup/olmaması hakkındaki

düşüncelerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 5'teki gibidir.

*Tablo 5. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan müzik ders saatlerinin yeterlilik durumuna ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Yeterli | Sınıflardaki katılımın az olması sebebiyle yeterli. | 11 | 42.3 | "Uzaktan eğitim sürecinde olduğumuz için ders saati yeterli. Katılımın az olması sebebiyle uygulamalı etkinliklerden çok teorik kısımlara ağırlık veriyoruz" (K-10). |
| Yetersiz | Uygulamalı bir ders olduğu için ders saatleri yetersiz. | 15 | 57.7 | "Uygulamalı bir ders olduğu için ders saatleri yetersiz kalıyor" (E-6). |
| **Toplam** | | 26 | 100 | |

Tablo 5'te, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, çeşitli nedenlerden dolayı uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ders saatleri yeterli ya da yetersiz görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ders saatlerini sınıflardaki katılımın az olması sebebiyle yeterli bulanlar (f=11); uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ders saatlerini uygulamalı bir ders olduğu için yetersiz bulanlar (f=15)'dir.

### 3.5.Uzaktan eğitim sürecinde müzik dersinde müfredat konularının anlatılması ve uygulanması aşamasında yaşanılan sorunlar

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde müzik dersinde müfredat konularının anlatılması ve uygulanması aşamasında yaşadıkları sorunlara ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 6'daki gibidir.

*Tablo 6. Uzaktan eğitim sürecinde müzik dersinde müfredat konularının anlatılması ve uygulanması aşamasında yaşanılan sorunlara ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Etkinliklerin Uygulamalı kısmı | Müfredatın uygulamaya dönük olması sebebiyle etkinliklerin yeterli düzeyde gerçekleştirilememesi | 14 | 53.8 | "Çocuklara anında müdahale edemediğimiz için uygulamalı olan derste sıkıntı yaşıyoruz. Ayrıca kitaplardaki konular çocuklar için oldukça ağır ya da kendini tekrarlayan konular oluyor" (K-3).<br><br>"Sonuçta gösterip yaptırma tekniği olduğu için yüz yüze olması tabi ki daha verimli olacakken, malum pandemiden dolayı uzaktan eğitim olması ders işleyişini zor hale getiriyor" (E-6).<br><br>"Örnek ritim çalışması yapmam gerekiyor 7. Sınıf için. Ama toplu halde yapsak ses kesiliyor tek tek zaman yetmiyor ya da tek yapsa bile ses iletişiminde sıkıntı oluyor" (K-7). |
| Hazırbulunuşluluk düzeyinin yetersizliği | Müfredatın öğrencilerin düzeyine uygun olmaması, temel bilgi düzeyindeki eksiklikleri | 8 | 30.7 | "8. sınıf kitabını oldukça ağır buldum. Daha notaları ve temel bilgileri almamış öğrencilere makamları anlatmak ve açıklamak güç" (K-12).<br>"8. sınıfın müfredatı çok ağır. Söyleme etkinliklerindeki makamlar, tasavvuf müziği örnekleri söylenmesi zor. Yüz yüze söyletebiliyorduk. Ancak uzaktan söylemeleri çok zor" (E-9). |
| Sorun Yaşamayanlar | Müfredat konusunda sorun yaşamayanlar | 4 | 15.3 | "Özel okulda olduğum için bu konuda çok fazla sıkıntı yaşamadım"(E-3). |
| **Toplam** | | 26 | 100 | |

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, çeşitli nedenlerden müfredat konularının anlatılması ve aktarılmasıyla ilgili sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntıların nedenlerini etkinliklerin uygulamalı kısmı olduğunu düşünenler, müfredatın uygulamaya dönük olması sebebiyle etkinliklerin yeterli düzeyde gerçekleştirilememesi (f=14) olarak ele almaktadırlar. Hazırbulunuşluluk düzeyinin yetersizliği olduğunu düşünenler müfredatın öğrencilerin düzeyine uygun olmaması (f=8)'dir. Sorun yaşamayanlar ise (f=4) olarak ele alınmıştır.

### 3.6. Müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde müzik dersinde öğrencilerin dönütleri hakkındaki düşünceleri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde müzik dersinde öğrencilerin dönütleri hakkındaki düşüncelerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 7'deki gibidir.

*Tablo 7. Uzaktan eğitim sürecinde müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde müzik dersinde öğrencilerin dönütleri hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Olumlu Dönütler | İlgilerinin fazla olması | 5 | 19.2 | "Her zaman değil ama çoğunlukla müziği seven öğrencilerim var. Onca aksiliğe rağmen güzel dönütler alıyorum" (K-3). "Dönütler mükemmeldi. Öğrencilerin altyapısı iyi olması sebebiyle güzel sonuçlar aldım" (E-3). |
| Olumsuz Dönütler | İletişim sorunları sebebiyle yaşanılan sıkıntılar | 9 | 34.6 | "Olumsuz etkiledi. Dönüt almak yüz yüze eğitimde bile zorken, uzaktan eğitim olduğu için iletişim kopuklukları daha çok yaşadık" (E-6). "20 kişilik sınıfta en çok 4-5 öğrencinin katıldığı durumlarda kalan 4-5 öğrencinin 1 veya 2'sinden dönüt alabiliyoruz" (E-5). |
| | Uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirilememesi | 12 | 46.1 | "Müfredatın önemli konulardan biri Marşlarımızın doğru seslendirilmesi. Seslerin senkron gelmemesi sebebiyle bunu yapma imkânımız maalesef olmuyor" (K-10). |
| **Toplam** | | 26 | 100 | |

Tablo 7'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, çeşitli nedenlerden dolayı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dönütlerine ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dönütlerinin olumlu olduğunu düşünenler, öğrencilerin derse ilgilerinin fazla olması (f=5) sebebiyle olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumsuz dönüt aldıklarını düşünen öğretmenler sırası ile iletişim sorunları sebebiyle yaşanılan sıkıntıları (f=9); uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirilmemesini (f=12) ele almaktadır.

### 3.7. Uzaktan eğitim sürecinin müzik öğretmenlerinin öğrencileriyle olan iletişimine etkileri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde öğrencileriyle olan iletişimleri hakkındaki düşüncelerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 8'deki gibidir.

*Tablo 8. Uzaktan eğitim sürecinin müzik öğretmenlerinin öğrencileriyle olan iletişimlerine ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Olumlu Etkileri | Sınıf ve okul ortamının öneminin kavranması | 4 | 14.8 | "Çocuklara çok hasret kaldık. Yanlarımızda olsalar da kızsak bile dedik. Daha doğrusu bunları çocuklar söyledi" (E-3). |
| Olumsuz Etkileri | Sınıf hâkimiyetinin sağlanamaması sebebiyle yaşanılan sorunlar | 9 | 33.3 | "Olumsuz etkiledi. Çocuklara anında müdahale edememek iletişimi zorlaştırıyor" (K-3). |
| | Yüz yüze iletişim kurulamaması sebebiyle yaşanılan sorunlar | 14 | 51.8 | "Olumsuz etkiledi. Sınıf hâkimiyeti sağlamak çok zor. Yüz yüze gibi olmuyor" (K-2). |
| Toplam | | 27 | 100 | |

Tablo 8'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, çeşitli nedenlerden dolayı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle iletişimlerinin olumlu/olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde iletişimlerine olumlu etkisi

olduğunu belirten görüşler, sınıf ve okul ortamının öneminin kavranması (f=4) olarak ele alınmaktadır. Olumsuz etkileri olduğunu düşünenler ise, sınıf hâkimiyetinin sağlanmaması sebebiyle yaşanılan sorunlar (f=9); yüz yüze iletişim kurulmaması sebebiyle yaşanılan sorunlar (f=14) olarak ele alınmaktadır.

### 3.8. Uzaktan eğitim sürecinde, müzik derslerinin daha verimli ve daha etkili olabilmesi adına öğretmenlerin görüş ve önerileri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde, müzik derslerinin daha verimli ve daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin görüş ve önerilerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 9'daki gibidir.

*Tablo 9. Uzaktan eğitim sürecinde müzik derslerinin daha verimli ve daha etkili olabilmesi adına öğretmenlerin görüş ve önerilere ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Çeşitli materyallerin Kullanımı | Online derslere uygun şekilde müzik dersi kaynaklarının arttırılması | 5 | 18.5 | "Online derste kullanılan içerikler çeşitlendirilip arttırılabilir. Konuları kapsayan dinleti, belgesel gibi örneklere yer verilebilir" (K-3). |
| | Ders içeriğine uygun olacak şekilde yeni materyaller geliştirilmesi | 5 | 18.5 | "Müfredatta farklılığa geçilebilir. Ya da toplu şarkı söylemeleri için kullanılabilecek bir platform geliştirilebilir" (K-10). |
| Teorik konular | Uygulamalı konuları azaltacak yönde yeni bir müfredat geliştirilmesi | 3 | 11.1 | "Derslerimde sanatçıların tanıtımı, dünya müzikleri, türkü hikâyeleri gibi konulara yer verdim. Öğrencilerin bu konulara ilgileri var. Müfredat, bu tarz konularla daha da çeşitlendirilebilir" (K-5). |
| Seyreltilmiş sınıflarda müzik dersi | Hibrit eğitime dönülmesi | 4 | 14.4 | "Müzik dersleri seyreltilmiş sınıflarda yüz yüze devam edebilir ya da belirli günler online eğitim şeklinde kontroller sağlanarak işlenebilir" (K-11). "Seyreltilmiş şekilde ayda bir bile olsa uygulamalı dersler yapılabilir" (K-10). |
| | Online müzik derslerinin sonlanması | 5 | 18.5 | "Hiçbir görüşüm yok. Hiçbir şekilde müzik dersinin uzaktan verimli olabileceğini düşünmüyorum" (E-3). |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Dijital kaynaklara erişim | İmkanı olmayan öğrencilere tablet ve internet yardımı yapılması | 3 | 11.1 | "İnternet altyapısı tam anlamıyla iyileşmeden, tüm öğrencilerin köy okulu olsun ilçe okulları olsun ellerinde en az bir tablet veya bilgisayar olması gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde görüyoruz ki eğitimde eşitlik ilkesine ters bir işleyiş içerisinde bulunmaya devam ediyoruz" (E-13). |
| Motivasyon | Öğrencilerin derse ilgilerini ve dikkatlerini arttırma yönünde yapılacak çalışmalar | 2 | 7.4 | "Çocuklara moral verilmesi adına öğretmenler ve veliler bilgilendirilmeli. Çünkü dersin uygulama kısmında internet ile alakalı sorunlar yaşanıyor" (E-6). |
| **Toplam** | | 27 | 100 | |

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, farklı görüş ve önerilerinin olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımıyla ilgili olarak; online derslere uygun şekilde müzik dersi kaynaklarının arttırılması (f=5); online müzik derslerinin sonlanması (f=5) olarak görüş belirtmişlerdir. Teorik konularla ilgili görüş belirtenler; uygulamalı konuları azaltacak yönde yeni bir müfredat geliştirilmesi (f=4)'dür. Seyreltilmiş sınıflarda müzik dersiyle ilgili görüş belirtenler sırasıyla; Hibrit eğitime dönülmesi (f=3); online eğitimin sonlanması (f=5) olarak ele almışlardır. İnternet ve tablet ile ilgili görüş belirtenler; imkanı olmayan öğrencilere tablet ve internet yardımı yapılması f =3)'dür. Motivasyon konusunda; öğrencilerin derse ilgilerini ve dikkatlerini arttırma yönünde yapılan çalışmalarla ilgili görüş belirtenler (f=2)'dir.

### 3.9. Uzaktan Eğitim Sürecinin Müzik Derslerine Getirdiği Sınırlılıklar

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinin müzik derslerine getirdiği sınırlılıklar hakkındaki düşüncelerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 10'daki gibidir.

*Tablo 10. Uzaktan eğitim sürecinin müzik derslerine getirdiği sınırlılıklara ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Müfredat | Müfredatta yer alan uygulamalı konuların aksaması | 12 | 42.8 | "Çeşitli sınırlılıklar getirdi. Uygulamalı konuları azaltmak durumunda kaldık" (K-5). |
| Ders Hâkimiyeti | Sınıf hâkimiyetinin olmaması | 6 | 21.4 | "Sınırlılıklar getirdi. Her konuda iletişim sorunları, ekrana bağlı kalmak, müdahale edememek daha birçok şey sayılabilir" (E-2). |
| İletişim | Öğrencilerle iletişim kurulamaması | 7 | 25 | "Yüz yüze konuşamamak, sınıfı görememek" (E-10). |
| Teknik Donanıma yönelik | Ders esnasında yaşanılan internet kesintileri | 3 | 10.7 | "Yaşadıklarımız, internet kesintileri, odaklanılma sorunu, seslerin kopuk kopuk olması" (K-6). |
| Toplam | | 28 | 100 | |

Tablo 10'da, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin müzik derslerine sınırlılıklar getirdiğini düşündükleri görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde müfredatta yer alan teorik konuların aksamasına yönelik sıkıntıların olduğu görüşü (f=12), sınıf hâkimiyetinin sağlanamaması (f=6), öğrencilerle iletişim kurulamaması sebebiyle yaşanılan sıkıntılar (f=7) ve ders esnasında yaşanılan internet kesintilerini ise (f=3)'dür.

### 3.10. Uzaktan eğitim sürecinde, müzik derslerinde enstrüman kullanan öğretmenlerin enstrüman kullanımının derslere olan katkıları hakkındaki düşünceleri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde, müzik derslerinde enstrüman kullanıp kullanmadıkları hakkında sorular sorulmuş ve enstrüman kullanmanın derse katkılarının olup olmadığı hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 11'deki gibidir.

*Tablo 11. Uzaktan eğitim sürecinde müzik derslerinde enstrüman kullanan/ kullanmayan öğretmenlerin düşüncelerine ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Enstrüman Kullananlar | Ritim çalgıları, melodika, Orff çalgıları ve bireysel çalgılarını tercih edenler | 20 | 76.9 | "Piyano, melodika ve perküsyon gibi enstrümanları kullandım. Uzaktan eğitim olmasına rağmen dersime ilgiyi arttırma açısından faydalı oldu" (E-1).<br><br>"Bu süreçte öğrencilerime temel çalgım olan gitarımla şarkılar söyledim ve türküler çaldım" (E-2). |
| Enstrüman Kullanmayanlar | Enstrüman kullanmayanlar | 6 | 23.1 | "Hiçbir enstrümanı dersimde kullanmadım" (K-12). |
| **Toplam** | | 26 | 100 | |

Tablo 11'da araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, derslerde enstrüman kullananlar ve kullanmayanlar olduğu görülmektedir. Enstrüman kullananlar; ritim algıları, melodika, Orff çalgıları ve bireysel çalgılarını tercih edenler (f=20)'dir. Derslerinde enstrüman kullanmayanlar ise (f=6)'dır.

### 3.11. Müzik öğretmenlerinin, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları olanaklar hakkındaki görüşler

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları olanaklar hakkındaki görüşleri hakkındaki düşüncelerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 12'deki gibidir.

*Tablo 12. Müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları olanaklar hakkındaki görüşlerine ilişkin görüşlerine ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Yeterli | Teknik donanım | 5 | 19.2 | "Bizim okul için teknik donanım yeterli. Fakat çoğu okulda muhtemelen imkânlar kısıtlıdır" (E-3). |
| Kısmen Yeterli | Dijital kaynaklar ve uygun ders ortamı | 8 | 30.7 | "Bazı sınıftaki öğrencilerin imkânları yeterli. Ancak bazı sınıftaki öğrencilerin imkânı yok. Bu durumdan ötürü şu an eğitimde eşitlik yok. Eşitlik sağlanacak şekilde tablet ve internet altyapısı sağlamalı" (E-6).<br><br>"Olanaklar ve olanağı olmayanlar, herkes eşit şartlarda eğitim alamıyor... Fırsat eşitliği yok" (K-12). |
| Yetersiz | İnternet imkânları | 13 | 50 | "Çoğunun imkânı yok. Bazı okullardaki öğrencilerin imkânı yetse de çoğu okulda sıkıntı yaşamakta benim okulum da bunlardan biri" (K-10).<br><br>"Öğrencilerin telefon, internet imkânları yeterli fakat altyapı yetersiz internet vb kesintiler olabiliyor. Altyapı düzenlemesi yapılabilir" (K-11). |
| **Toplam** | | 26 | 100 | |

Tablo 12'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde imkânlarının yeterli olduğunu düşünürken bazı öğretmenler ise kısmen yeterli olduğunu ya da yetersiz olduğunu düşünmektedir. Yeterli olduğunu düşünen öğretmenler teknik donanım (f=5) konusunda yeterli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Kısmen yeterli olduğu görüşünde olan öğretmenler bazı öğrencilerinin dijital kaynaklar, uygun ders ortamı (f=8) konusunda kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde imkânlarının yetersiz olduğu görüşünde olan öğretmenler, internet imkânlarının yetersiz olduğu (f=13) görüşünü belirtmektedir

### 3.12. Müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin işleyişine yönelik görüş, öneri ve beklentileri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinin işleyişine yönelik görüş, öneri ve beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 13'deki gibidir.

*Tablo 13. Müzik öğretmenlerinin, uzaktan eğitim sürecinin işleyişine yönelik görüş, önerileri ve beklentilerine ilişkin dağılım*

| Temalar | Kodlar | f | % % | Öğretmen görüşlerinden örnekler |
|---|---|---|---|---|
| Kaynak | Dijital kaynakların ve ders kaynaklarının arttırılması | 6 | 20 | "Elimizdeki doküman, araç gereçlerin arttırılması gerekiyor" (K-8).<br><br>"Öğrenci katılımı az olduğu için dersler verimli olmuyor. Katılımı arttırmak amaçlı yeni içerikler, kaynaklar geliştirilebilir" (K-4). |
| Okul yönetimi | Veli ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi | 2 | 6.6 | "İlk olarak öğrencilerin sorumluluk bilinci gelişmeli. Okul yönetimi öğrencileri sanat dallarına özendirmeli. Okul simülasyon programları ve üretime dönük programlar geliştirilip sistematik bir şekilde işletilebilir" (E-7).<br><br>"Bu süreçte çocuklar çok yıprandı. Bu süreç kalıcı olacak gibi duruyor. Bu durumda aileleri bu konuda bilinçlendirecek çalışmalar yapılması gerekiyor" (K-12). |
| Teknolojik donanım ve teknik sorunlar | İnternet ve altyapı sorununun çözülmesi ve EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi | 9 | 3.0 | "Daha yüksek hız internet bağlantısı ve öğrenciler için çalgı temini sağlanmalı" (E-11). |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Öğrenci | Öğrencilerin psikolojik yönden bu sürece alıştırılması | 2 | 6.6 | "Çok fazla kitaptan gitmiyorum müfredatta. Çocuklara mini konserler vererek onları bu işin içine dâhil ederek psiko-sosyal açıdan rahatlatmaya çalışıyorum" (K-3). |
| Müfredat kaynaklı | Konuların uzaktan eğitime uygun biçimde şekillendirilmesi | 4 | 13,3 | "Bu süreçte sanatçıların tanıtımı gibi daha çok teorik konulara daha çok yer verilmesi gerekiyor" (K-5). |
| | Online derslerin son bulması ya da ders işleyişin şekil değiştirmesi | 7 | 23,3 | "Maalesef kötü bir süreçten geçtiğimiz için olması gereken uzaktan eğitimdi. Fakat müfredat konularını işleyiş bakımından ilk haftalarda zorlanıldı. Ancak, sonrasında gayet düzenli şekilde devam edildi. Beklentim okullarımızın bir an önce açılması" (E-1). |
| **Toplam** | | 30 | 100 | |

Tablo 13'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, farklı görüş ve önerilerinin olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde kaynakların arttırılması konusunda dijital kaynakların arttırılması (f=6)'dır. Okul yönetimi konusunda görüş ve beklentisi olan öğretmenler; velilerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda bilinçlendirilmesini (f=2), teknolojik donanım ve teknik sorunlar konusunda İnternet ve altyapı sorununun çözülmesini, EBA içeriklerinin zenginleştirilmesini (f=9), öğrencilerin psikolojik yönden bu sürece alıştırılmasının (f=2) gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Müfredat kaynaklı görüş ve beklentilerde sırasıyla, konuların uzaktan eğitime göre şekillendirilmesi (f=4); online derslerin son bulması ya da işleyişin şekil değiştirmesi (f=7)'ni belirtmektedirler.

## 4. SONUÇ

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin 18'i uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin dijital kaynaklarının yetersiz olduğunu (tablet, telefon ve bilgisayar vb.) ve internet imkânlarının sınırlı olması sebebiyle sıkıntı yaşadıkları görüşünde oldukları görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin 12'si ise internet, dijital kaynaklara ulaşım sıkıntısı dışında bu süreçte öğrencilerde motivasyon eksikliği ve iletişimsizlik sebebiyle dersin işleyiş sürecinde sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir.

Müzik öğretmenlerinin 3'ü ise uzaktan eğitim sürecinde müfredat kapsamındaki konuların çoğunun uygulamalı olması sebebiyle öğrencilerin işlenen konuya yönelik gerekli kazanımları doğru uygulayamaması konusunda sorun yaşandığını ifade etmektedir.

Müzik öğretmenlerinden 12'si öğrencilerin derse katılım sıklığıyla ilgili derse olan ilgileri sebebiyle olumlu görüş belirtirken, 6 öğretmen not kaygısı sebebiyle öğrencilerin derse katıldığını, 8 öğretmen ise öğrencilerin internet imkânlarının kısıtlı olması sebebiyle derslere katılmakta zorlandığını belirtmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucunda ise, MEB'in müzik dersi için tanımlamış olduğu materyalleri 10 öğretmen yeterli bulmakla birlikte geliştirilmesi gerektiği görüşünü ele alırken; 16 öğretmen materyallerin yeterli olmadığı ve kaynakların arttırılması gerektiği görüşünü ele almaktadır.

Araştırmanın sonucunda, 11 öğretmen pandemi sürecinde belirlenen ders saatini sınıflardaki katılım oranının normal düzeyden az olması sebebiyle yeterli bulurken, 15 öğretmen uygulamalı bir ders olduğu için ders saatini yetersiz bulmuştur.

Araştırmanın bir başka sonucunda, müfredatta yer alan konuların uygulaması ve aktarılması gerektiği konusunda 14 öğretmen uygulamaya dönük etkinliklerin yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği görüşünü belirtirken, 8 öğretmen hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması sebebiyle konuların öğrencilere ağır geldiğini belirtmiştir. 4 öğretmen ise sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Araştırmada, 5 müzik öğretmeni çocukların derse ilgisi sebebiyle olumlu dönütler aldığını belirtirken; 9 öğretmen iletişim sorunları sebebiyle sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. 12 öğretmen ise, müfredat konularının uygulamalı olması sebebiyle olumsuz dönüt aldığı görüşünü paylaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucunda ise, öğretmenlerin 4'ü uzaktan eğitim sürecinde okul ortamının ve okulun öneminin kavranması sebebiyle

bu süreci olumlu değerlendirirken, 9 öğretmen sınıf hakimiyetinin yüz yüze dersler olmaması sebebiyle sağlanamadığı için olumsuz görüş bildirmiştir. 14 öğretmenin ise bu sürecin iletişimsizliğe sebep olduğu konusunda görüş belirtmiştir.

Müzik öğretmenleri, uzaktan eğitim süresinde müzik derslerinin daha verimli ve etkili olması için farklı görüş ve önerilerde bulunmuşlardır. Müzik öğretmenlerinin 5'i uzaktan eğitim süresince derslere uygun şekilde ders kaynaklarının arttırılması gerektiği görüşündedir. Öğretmenlerden 5'i ise, ders içeriğine uygun olacak şekilde yeni mataryeller geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerden 3'ü, uygulamalı etkinliklerin bu süreçte gerçekleştirilmesinin zor olduğu görüşünde olmaları sebebiyle teorik konulara ağırlık verilmesi gerektiğini görüşünü belirtmektedir. Öğretmenlerin 4'ü hibrit eğitime geçilmesi gerektiği görüşünü belirtirken, 5 müzik öğretmeni online derslerin sonlanması gerektiğini bu şekilde derslerin verimli geçmediği görüşünü paylaşmıştır. Diğer bir öğretmen görüşünde ise, öğretmenlerin 3'ünün öğrencilere internet ve tablet gibi yardımların yapılması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin 2'fsi ise, bu süreçte öğrencilerin motivasyonun arttırılması gerektiği ve derse olan ilgilerini arttıracak çeşitli etkinliklere yer verilmesi gerektiği görüşünü paylaşmıştır.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin bu sürecin müzik derslerine çeşitli sınırlılıklar getirdiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin 12'si müfredatta yer alan uygulamalı konularının aksadığı görüşünü belirtirken, 6 öğretmen ise sınıf hâkimiyetinin sağlanamadığı görüşünü belirtmektedir. Diğer 7 öğretmen derslerde iletişimsizliğin sorun yarattığı görüşünü paylaşmışlardır. 3 öğretmen ise, ders esnasında yaşanılan internet kesintisilerinin derse sınırlılık getirdiği görüşünü belirtmektedir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin 20 tanesi ders etkinlikleri esnasında enstrüman kullandığını belirtirken, 6 müzik öğretmeni enstrüman kullanmadığını belirtmiştir. Enstrüman kullanan müzik öğretmenlerinin çoğu bu sayede öğrencilerin dikkatini çektiklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sahip oldukları olanaklar sorulmuştur. 5 müzik öğretmeni öğrencilerinin imkânlarının yeterli olduğu görüşünü belirtmiştir. 8 müzik öğretmeni kısmen yeterli olduğunu söylemiştir. Ancak, 13 müzik öğretmeni ise öğrencilerin imkânlarının yetersiz olduğu görüşündedir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin işleyişine yönelik görüş, öneri ve beklentilerine yönelik olarak, öğretmenlerden 6'sı dijital kaynakların ve ders kaynaklarının arttırılması gerektiği yönünde görüş belirtirken; 2 öğretmen bu süreçte

veli ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiği görüşünü paylaşmıştır. 9 müzik öğretmeni ise internet ve altyapı sorununun çözülmesi ve EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. 2 müzik öğretmeni ise öğrencilerin psikolojik yönden bu sürece alıştırılması gerektiğini düşünmektedir. 4 müzik öğretmeni ise, konuların uzaktan eğitim sürecine göre şekillenmesi gerektiğini düşünürken; 7 müzik öğretmeni online derslerin son bulması ya da şekil değiştirmesi gerektiği görüşünü paylaşmıştır.

## 5. ÖNERİLER

- Müzik öğretmenleri derslerde öğrencilerle beraber şarkı söylerken ya da enstrüman çaldırırken seslerin eşzamanlı olmaması sebebiyle toplu şekilde şarkı seslendirememektedir. Bu sorunun çözümü için öğrenci ve öğretmenlerde eşzamanlı kullanılabilecek şekilde karaoke sistemi gibi altyapı sistemleri oluşturulabilir.

- Pandemi sürecinde öğrencilerin morali ve motivasyonları açısından desteklenmesi gerekmektedir. Dolayısı ile MEB bu süreçte öğrencilere ve velilere yönelik rehberlik derslerini arttırabilir.

- EBA'nın tanımlamış olduğu materyallere ek olarak, MEB bu yönde daha farklı ve zengin içerik sunulmasına katkı sağlayabilir. Örneğin; ders kitaplarında yer alan eserlerin karaokesi, ders kitapları haricinde etkileşimli müzik ders kitapları, çeşitli dinleti örnekleri eklenebilir.

- Uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı etkinliklerin (çalgı çaldırma, şarkı söyleme vb.) gerçekleştirilmesinde yaşanan zorluklar sebebiyle müfredatta teorik konuların (müzik tarihi, besteci hayatları vs.) daha fazla olmasına yönelik çalışmalar arttırılabilir.

- Pandemi sürecinde öğrencilere MEB'in internet ve tablet yardımı yapmasına rağmen, öğrencilerin çoğunun internet ve dijital kaynaklarının yetersiz olmasından dolayı MEB EBA destek noktalarını arttırabilir.

- Derslere katılımın çok olduğu sınıflarda süre yetersiz kalırken, katılımın az olduğu sınıflarda sürenin yeterlidir. Okullar bu sorunun çözümüne yönelik derse katılımın fazla olduğu sınıfları gruplara bölerek çalışma ortamı oluşturabilir.

## KAYNAKÇA


Aksoy, Y., & Güçlü, O., & Nayır, A. E. (2020). Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecinde Eğitim Durumları. *Milli Eğitim, 49*(1), 947-967.

Arslan, İ., & Karagül, S. (2020). Küresel Bir Tehdit (COVİD-19 Salgını) ve Değişime Yolculuk. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,10***,** 1-36.

Balaban, M. E. (2012). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim ve Bir Proje Önerisi. Işık *Üniversitesi.*

Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: Her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 65-81.

Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, Orff müzik öğretisine genel bir bakış. *BAÜ FBE Dergisi*, *9*(1), 95-100.

Dawson, C. (2009). Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project. Oxford: How to Books Ltd.

Denzin, N., & Lincoln, N. K. (2000). *Handbook of Qualitative Research.* (2. Bs.). USA: Sage Publications.

Durak, G., & Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *14*(1), 787-809.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayınevi.

Good, C. (1959). *Dictionary of education*, New York: MC Graw-Hill Co.

Herand, D., & Hatipoğlu, Z. A. (2014). Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitim Platformları'nın Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, *18*(1), *65-75.*

Karcıoğlu, Ö. (2020). Coronavirüs Nedir, Nasıl Korunabiliriz? *Phoenix Medical Journal,(1),* 66-71.

Küçüköncü, Y. (2000) Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(7), 8-12.

Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 66-77.

McMillan, J. W., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE. Morahan-Martinç.

Müzik Dersi Öğretim Programı (2018). (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Neuman, W. L. (2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar III. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası

Sarkaya, Z., & Zahal, O. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Keman Eğitimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies, 15*(6), 795-817

Sözen, N. (2020). Covid 19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine İnceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7(*11), 302-319.

Şendurur, Y.& Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı, *G.Ü. Gazi Eğitim, 22*(1), 165-174.

Til, A. (2020). Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covid-19) Hakkında Bilinmesi Gerekenler. *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi*, *8*(85)

Tosuner, G., & Leventoğlu N. O. (2020). Covid-19 Sürecinde Uzaktan Yürütülen Müzik Öğretimi Uygularının 8-15 Yaş Grubu Çocuklarının 8-15 Yaş Grubu Çocuklarındaki Yansımaları Üzerine Bir Durum Çalışması*, The Journal of Academic Social Science Studies, 13*(28), 289-308.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Eğitim Yönetim, 24,* 543-559.

Uçan, A. (2005). Genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yeri ve önemine genel bir bakış. Yüzüncü Yıl Üniversitesi 1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Van.

Yungul, O. (2018). Müzik Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1333-1348.

https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr (11.03.2021 saat: 23.20).

# Bölüm 8

## WEB UYGULAMALARI VE TÜRKÇE EĞİTİMİ

*Gülşah METE*[1]

1 Gülşah METE, Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, gulsahmete@kmu.edu.tr Orcid ID: https://orcid.org/ 0000-0003-0979-1630

## Giriş

Bulunduğumuz çağın adını ve özelliklerini belirleyen kavramlar kuşkusuz bilgi ve teknolojidir. Bu iki kavram birbirini var eden ve geliştiren kavramlardır. Bilgi; insan aklının ortaya çıkardığı, öğrenme, araştırma ve gözlem yoluyla elde edilen olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü iken teknoloji; insanın maddi çevresini değiştirmek ve geliştirmek amacıyla geliştirdiği araç, gereçler ve bunlara ait bilgilerin tümüdür (TDK, 2021). Bilgi çağının sunduğu gelişmelerden biri de internettir. Bilgisayar sistemlerini birbirine bağlayan elektronik iletişim ağı olan internet (Becel, 2013) ve onun kullanıldığı araçlar özellikle son yirmi yılda hayatımızın vazgeçilmezi hâline gelmiştir. İnternet ve bilişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla sosyal hayat, eğitim, iş, ticaret, sağlık gibi birçok alanda değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklerin gerçekleşmesinde en büyük etkenlerden biri internet çerçevesinde oluşturulan web uygulamalarının yani web 1.0, web 2.0, web 3.0 ve web 4.0'ın gelişimidir.

Bilgiye ulaşmak, alışveriş yapmak, eğitim almak, film izlemek, arkadaşlarımızla görüşmek, toplantılar yapmak gibi pek çok eylemi internet üzerinden bilişim teknolojisi araçlarıyla rahatlıkla yapmaktayız. Son iki yılda küresel düzeyde yaşanan salgın, eğitim anlayışını değiştirmiş, uzaktan eğitimin önemini arttırmıştır. Uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız olarak yapılabilirliği kuşkusuz onu kabul görür ve yaygın hâle getirmiştir. 21. yüzyıl becerisi sayılan ve bireylere kazandırılmaya çalışılan becerilerden olan bilgi, medya ve iletişim teknolojileri okuryazarlıkları ile öğrenenlerin rolü değişmiş, pasiflikten kurtulan öğrenen; araştıran, sorgulayan, eleştiren öğrenmeyi öğrenenler hâline gelmişlerdir. Öğretmenlerin rolü ise öğrenenlere rehberlik etme biçimine dönüşmüştür. 21. yüzyıl dijital iletişim araçları ve web uygulamaları ile iç içe olan öğrencilerin eğitim öğretim ortamındaki ihtiyaç, istek ve beklentilerinin de bu doğrultuda olması beklenmektedir (McLoughlin ve Lee, 2007).

Günümüzde Z kuşağı öğrencilerine yönelik olarak; sanal sınıflar, ekolojik sınıflar gibi eğitim ortamlarında kullanılan tematik ve proje temelli öğrenme biçimleri sunulmaktadır. Hem uzaktan eğitimin yaygınlaşması hem de Z kuşağı bireylerinin çağın gerektirdiği becerileri edinmesi ve bu becerileri kullanması için eğitim alanında pek çok çalışma yapılmaktadır. Okulların teknolojik donanıma sahip olmaları ile öğrencilerin ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanımına yönelik bilgilerinin seviyeleri uluslararası boyutta standartlaşmıştır (ISTE, 2000). Millî Eğitim Bakanlığı 2006'dan itibaren bilgi teknolojisi sınıfları kurarak interneti okullara taşımış; Fatih Projesi ile öğrencilerin bilgisayar, akıllı tahta gibi bilişim teknolojileri araçlarından yararlanmasına olanak sağlamıştır. Yine Fatih Projesi kapsamında sağlanan altyapı ile hem öğrencilerin

hem de öğretmenlerin yararlanacağı e-içeriklerin oluşturulması, öğretim programlarında bilişim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik verilen eğitimler de bilişim teknolojilerinin eğitim öğretime entegrasyonu konusunda atılan önemli adımlardır. Birçok akademik çalışmada; teknoloji destekli eğitim öğretim ortamları ile geleneksel eğitim anlayışına göre oluşturulan eğitim öğretim ortamları karşılaştırılmış ve teknoloji destekli ortamların daha eğlenceli ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerde tüm duyuları aktif hâle getirdiği, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile motivasyonlarını arttırdığı ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Renshaw ve Taylor, 2000; Yalçınalp vd., 1995; Chang, 2002; Conole ve Alevizou, 2010; Akçay ve Şahin, 2012; Oral ve Kenanoğlu, 2012).

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2019b) de bilişim teknolojileri ile desteklenen eğitim ortamlarının kalıcı ve eğlenceli öğrenmeyi sağladığı ve oluşturulan dijital içeriklerin de pedagojik yaklaşımı kuvvetli, kavramsal derinliği önde tutan, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli materyaller olduğu vurgulanmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019a), çağın gerektirdiği eğitim öğretim ortamlarının Türkçe öğretiminde de kullanılmasının hedeflendiği belirtilmektedir. Türkçe dersi ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlandığı için, derslerde bu teknolojik gelişmelerden yararlanmak doğru ve yerinde bir yaklaşım olacaktır. Bu bölümde web uygulamaları ve eğitim yaklaşımları ile ilgili bilgi verilecek, örnek web uygulamalarının Türkçe derslerinde kullanım durumuna değinilecektir.

## WEB Uygulamaları

İnternet, bilgisayar sistemlerini birbirine bağlayan elektronik iletişim ağıdır (Seferoğlu, 2007). Web, internet üzerinde yayınlanan, birbiriyle bağlantılı hiper metin elemanlarından oluşan bir bilgi sistemidir ve www ile başlayan adreslerdeki sayfaları görüntüleyen bir servistir (Çekinmez, 2009). Sisteme 'web' ismi, İngilizce anlamıyla kumaş dokusundan esinlenerek verilmiş olup dilimizdeki karşılığı 'ağ' kelimesidir. Web; internet üzerinde yazı, resim, grafik, video ve seslerden oluşan, verileri uzaktaki bir bilgisayara ileten internet servislerinin tümünü kapsar (Nath, Dhar ve Basishtha, 2014). İnternet çerçevesinde oluşturulan web uygulamaları; web 1.0, web 2.0, web 3.0 ve web 4.0 olarak adlandırılan uygulamalardır.

### *Web 1.0*

Sayfada görüntülerin görüldüğü ve kullanıcının etkileşimde bulunmayıp pasif kaldığı, tek taraflı işleyen ve HTML diliyle yazılan

web uygulamalarıdır. Bu uygulamada bilgi, tek bir sunucu bilgisayardan çok sayıdaki istemci bilgisayara dağıtılmaktadır ve kullanıcı ile web siteleri arasında herhangi bir etkileşim bulunmamaktadır (Bektaş, 2012). Dünya ile internetin tanışması olarak da adlandırılan 1990'lı yıllar Web 1.0 dönemidir. Web 1.0'da sadece belirli web siteleri bulunmaktadır. Bu sitelerin görünümü günümüz web sitelerine göre basit, ilkel ve bilgi içeren broşür şeklindedir. Bu uygulamalarda linkler tek tiptir ve aynı yapıya sahiptir. İçerikler uzmanlar tarafından oluşturulur ve belirli zaman aralıklarında merkezi olarak güncellenir. Kullanıcıların sisteme kayıtlı olma zorunluluğu yoktur. Web sayfaları ve siteleri HTML ile kodlanmıştır ve en fazla GIF resimleri, Flash animasyonlar ve Java Script kodları gibi ek unsurlar içerebilmektedir (Cormode ve Krishnamurthy, 2008; Eşitti ve Işık, 2015). Kısaca web 1.0; bilgi sunan, okunan ancak yorum yapma ve bilgiyi kaydetme imkânı olmayan web uygulamalarıdır. Kullanıcıların sadece bilgiyi alabildikleri bu uygulama, insanların interneti tanıması ve anlamasıyla yerini Web 2.0'a bırakmıştır.

### Web 2.0

21. yüzyılda teknolojinin ve internetin gelişmesi ile bilgiye ulaşma kadar bilgiyi paylaşma ihtiyacının da artması, insanların alışveriş yapmak, eğitim almak, rezervasyon yaptırmak, sosyal paylaşımlarda etkileşimde bulunmak gibi ihtiyaçlarını gidermek için teknolojiden yararlanmaları web 2.0 uygulamalarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. 2004 yılında O'Reilly Media bu terimi kullanarak ikinci nesil web uygulamasını dünyaya tanıtmıştır. O'Reilly'e göre web 2.0; internetin olanaklarını daha çok insanın aktif olarak kullanabilmesi için programlar ve yeni teknolojiler geliştirmektir (O'Reilly, 2006). Web 2.0 uygulamalarının genel özellikleri şöyledir:

- Kullanıcıyı merkeze alarak onu etkin kılmak amacındadır.
- Kullanıcının tüm istek ve ihtiyaçlarını düşünen uygulamalardır.
- Bilgi kaynaklarını rahatlıkla paylaşma imkânı sunar.
- Kullanıcıların görüş ve düşüncelerini paylaşacakları ve site ziyaretçileri ile etkileşimde bulunacakları uygulamalar içerir.
- İletişim ve etkileşimi destekleyecek şekilde kolay kullanılabilme özelliğine sahiptir.
- Değişim ve gelişimlere açıktır.
- Düzenli güncellenen içeriklere sahiptir.
- Sosyal ortamlar oluşturma imkânı sağlar.

- Kullanıcı pasif ve tüketici konumdayken bu uygulamalarla aktif ve üretici konumuna geçmiştir.
- Arayanların istediklerini bulabilmelerini kolaylaştıran arama motorları mevcuttur.
- Bu uygulamalarla bilginin depolanması, paylaşılması ve bilgiye ulaşma hız kazanmış ve bilginin önemi artmıştır.
- Kullanıcıların web-okurluğundan web-okuryazarlığına dönüşümünü sağlamıştır (Yalın, 2001; Çekinmez, 2009; Horzum, 2010; Eşitti ve Işık, 2015).

Youtube, Delicious, MySpace, Facebook, Instagram, Second Life, LibraryThing, Ning, Flickr, Twitter, Meebo vb. gibi yüksek kullanıcı sayısına ulaşabilen sosyal ağ siteleri (social networks); ağ günlükleri (blogs), vikiler (wikis), kullanıcı yorumları, oynatıcı ile video yayın abonelikleri (podcast and videocasts), resim ve video paylaşımı (photo and video sharing), etiketleme (tagging), sosyal imlemeler, ses ve video akışları, toplu fotoğraf hizmetleri ve kitap hizmetleri gibi teknolojiler ve sosyal ağ yazılımları web 2.0 uygulamaları arasında yer almaktadır (Peltier-Davis, 2009). Web 2.0 araçlarının bazıları şöyle açıklanabilir:

*Sosyal ağ siteleri (Social networks):* İnsanların dijital alanda sosyalleşerek birbirleriyle etkileşimde bulunmasını ve kendilerini tanıtmalarını sağlayan ortamlar, kullanıcı sayısı fazla olan sanal topluluklardır (Işık, 2013).

*Ağ Günlükleri (Blogs):* Teknik bilgi zorunluluğu olmadan kullanıcının istediği şeyi, istediği şekilde yazarak oluşturabildiği, günlüğe benzeyen web siteleridir. Bilgi paylaşmak ve çeşitli bağlantılar kurmak için kullanıldığı gibi ürünlerin ve hizmetlerin tanıtımı ve pazarlanması amacıyla da kullanılabilir (Jenda ve Kesselman, 2008).

*Vikiler (Wikis):* İçeriğin kolay ve hızlı bir şekilde değişmesine olanak sağlayan, kullanıcıya içerik oluşturma, ekleme, düzeltme ve kaldırma gibi seçenekler sunan bir web sitesi türüdür (Işık, 2013).

*Oynatıcı ve video yayın aboneliği (Podcast ve videocast)*: Oynatıcı abonelikleri (podcast) çoğunlukla seri hâldeki dijital medya ürünlerinin internet üzerinden bilgisayar ve taşınabilir cihazlara (cep telefonu, tablet vs.) indirilebilecek şekilde yayınlanması ile oluşturulan dosyalara denir. Görüntülerle ilgili dosyalar olan video yayın abonelikleri (videocast) ise video tabanlı bir iletişim teknolojisidir ve bir konu ile ilgili kaydedilmiş görüntüler internet üzerinden paylaşılır (Peltier-Davis, 2009).

*Etiketleme (Tagging):* Sosyal iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan Delicious, CiteUlike, Flickr, LibraryThing, TagCloud gibi

sosyal etiketleme siteleri, kullanıcılara web 2.0 uygulamalarını içeren web sitelerine tek bir yerden ulaşma olanağı sağlamıştır (Jenda ve Kesselman, 2008). Ortak oluşturulan web sayfaları, web bağlantıları ve çevrimiçi fotoğraf ve videoların sınıflandırılarak açık uçlu etiketlenmesini sağlayan uygulamalardır.

### Web 3.0

Web 1.0 ve web 2.0 uygulamaları, içeriklerin sadece insanlar tarafından anlamlandırılmasına olanak tanırken web 3.0 anlamlandırma ve yorumlama sürecine makineleri, bilgisayarları ve yazılımları da dahil etmiştir. Web 3.0 ya da 'bireyselleştirilmiş web', semantik (anlamsal) web olarak da adlandırılmaktadır. Web 3.0 ile bir dökümanın sadece içerdiği kelimeler değil içerdiği anlam da dikkate alınır. Örneğin herhangi bir arama motorunda aranan bir kelimeye ait sonuçlar A ve B kişilerine göre farklılık göstermektedir. Bu durum arama motorunun A ve B kişilerinin web geçmişlerini analiz etmesi yani internette bıraktıkları izlerden yola çıkarak kişilere uygun arama sonuçlarını getirmesi sayesinde gerçekleşir. Facebook sosyal paylaşım sitesinde fotoğrafları etiketlerken yüz tanıma özelliği sayesinde bu işlem otomatik yapılmakta ya da sistem kişi önerisi sunmaktadır. Anlamsal web; günümüzde kullanılan 'web'in genişletilmiş versiyonudur. Web 3.0 teknolojisine sahip cihazlar; kullanıcıların sağladığı içeriği arama motorları ile anlamlandırır, onların istek ve ihtiyaçlarına bu doğrultuda yanıt verir. Web 3.0 sayesinde verilere daha hızlı ulaşılmakta ve benzer özellikte olan verilerle anlamsal bağ kurularak ulaşılan veriler daha değerli ve işlevsel hâle getirilmektedir. Web 3.0'ın özellikleri dikkate alınırsa üç ana unsur ortaya çıkar: Kişiselleştirme, yapay zekâ ve hareketlilik. Kullanıcının internetteki izlerinden yola çıkarak arama motorlarının kişisel tercih sunmaları, daha önce girilen sitelerdeki geçmişlerden yola çıkarak kullanıcının neler yapacağını tahmin etmeleri ve kullanıcıların kişisel içeriklerine zaman, mekân ve medya ortamı kısıtlaması olmadan erişebilmesi sonucunu doğurmaktadır (Yiğit, vd., 2000). Bu nedenle akıllı telefonlar ve televizyonlar, tablet ve bilgisayarlar bilgiye erişimde önemli araçlar hâline gelmiştir.

### Web 4.0

Web 4.0, kodlanan yapay zekâ teknolojisi ile sorunları tespit eden ve bunlara çözümler bulan, sanal bağlantı üzerinde kurulu, zenginleştirilmiş gerçeklik teknolojisinden faydalanan uygulamalardır. Aynı zamanda kişisel dosyaların, verilerin ve içeriklerin depolanmasında bulut bilişim uygulamalarının öne çıkması ve yerel disk kullanımının ortaya çıkardığı sorunları ortadan kaldırması bakımından önemli bir gelişmedir. Kullanıcıların bilgisayarlarına hiçbir program kurmadan yararlanacakları,

zaman ve mekân konusunda bağımsız olacakları ortamlar sunmaktadır. Günümüzde web üzerinden hizmet veren YouOS, G.ho.st, Glide, Goowy, DesktopTwo ve çevrimiçi ofis için Google Docs & Spreadsheets gibi bazı WebOS uygulamaları web 4.0 uygulamalarına örnek verilebilir. Ayrıca web üzerinden çalışan ofis uygulamaları, html düzenleyiciler, içerik yönetim araçları, not defteri, dosya yükleyici, takvim, hesap makinesi, adres defteri, sohbet, belge yaratma, resim görüntüleme gibi uygulamalar da zaman ve mekân kısıtlaması olmadan kullanıcıların yararlanacakları uygulamalar arasındadır. Web 4.0 uygulamaları, yüksek hızlı internet bağlantısı gibi teknik altyapıya sahip donanımların kullanılmasını gerektirir (Çukurbaşı-Çalışır, 2021).

21. yüzyılın en önemli getirilerinden biri hızdır. Bilgiye hızlı ulaşılmakta, bilgi ve teknoloji hızla değişmekte ve gelişmekte ve bunlar hızlı tüketilmektedir. Son yirmi yılda bilgi ve teknolojideki gelişmelerin ve en büyük getirisi olan internetin hayatımıza girmesiyle eğitim, sağlık, ekonomi, ticaret vb. alanlardaki değişim ve gelişmeler de kaçınılmaz olmuştur. Dijitalleşen dünyaya ayak uydurmak için pek çok alanda gerçekleşen dönüşüm eğitim alanında da yaşanmıştır.

## Eğitim Alanındaki Değişimler

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim ve gelişim, bireyin sınırsız bilgiye hızlı şekilde ulaşabilmesini sağlamış ancak onun sürekli kendini yenilemesini zorunlu kılmıştır. Hızla gelişen bilim ve teknoloji, internet çerçevesinde oluşturulan web uygulamalarının versiyonlarını yenilediği gibi eğitim yaklaşımlarının da ihtiyaçlara göre yenilenmesine vesile olmuştur. Eğitim 1.0 tarım toplumunda mevcut olan ihtiyaçlara, Eğitim 2.0 sanayi toplumunun ihtiyaçlarına, Eğitim 3.0 küreselleşme ile şekillenen toplumunun ihtiyaçlarına ve Eğitim 4.0 ise yenilikçi toplumun ihtiyaçlarına odaklanacak biçimde yapılandırılmıştır (Demartini ve Benussi, 2017):

## Eğitim 1.0

- Tarım toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olan, tek yönlü eğitimdir.
- Öğretmenler bilgi kaynağı olarak görülen lisanslı eğitmenlerdir.
- Bilgi öğretmenden öğrenciye kavramlar yoluyla aktarılır. Dikte yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenden öğrenciye doğrudan sunuş; ödevler, yazılı ve sözlü testler yoluyla gerçekleştirilmektedir.
- Öğrenci temelde dinleyici durumundadır, öğretmenini izler ve onun yöntemlerini uygular.

- Okullar öğretim ve değerlendirmenin tek bir kurum tarafından yapıldığı sabitlenmiş binalardır.
- Tek bir kurumla sınırlı E-öğrenme yönetim sistemi mevcuttur.
- Sistem, mezun olanları eğitilmeleri gereken ve kendilerinden az yaratıcılık beklenen ağ çalışanları olarak görmektedir.

**Eğitim 2.0**

- Sanayi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olan, açık erişim eğitimdir.
- Öğretmenler daha etkili öğretim ortamı oluşturmak için öğrenciler, aileler ve diğer bireylerle ortak çalışan lisanslı rehberlerdir.
- Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek, önceki yaklaşıma oranla biraz daha aktif katılımda bulunmaktadırlar.
- ERASMUS, AB öğrenci değişimi gibi kurumlar arası iş birliği ile kurumlar ve öğrenci arasında birebir iletişim mevcuttur.
- Teknoloji kullanımı dikkatli-temkinli biçimde benimsenmiştir.
- Öğretim, öğretmenden öğrenciye ve öğrenciden öğrenciye şeklinde gerçekleştirilmektedir. İnternet kaynakları, öğrenme sürecinin olağan parçası konumundadır.
- Sistem, mezun olanları ekonomi için bilgi üreten, donanım noktasında eksikleri olan bir işçi olarak görmektedir.

**Eğitim 3.0**

- Küreselleşme ile şekillenen toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olan, bilgi üretme eğitimidir.
- Öğretmenler bilginin iş birliğine dayalı oluşturulmasında rehber konumundadırlar.
- Öğrenciler kendi öğrenim planına sahiptirler ve yeni fikirler, ürünler ortaya koymaktadırlar.
- Kafeler, bowling salonları, iş yerleri gibi birçok mekân birer öğrenim merkezi olarak algılanmaktadır.
- Toplumsal olarak yapılandırılmış ve içerik olarak yeniden keşfedilen bilgiler mevcuttur.
- Teknoloji, her yerde var olan bilgi üretimi ve iletimi için kullanılmıştır.

- Sosyal ağlar; disiplinler, kurumlar ve uluslarası sınırlar ötesinde ilişki sağlamaktadır ve açık öğrenme faaliyetleri öğrencinin yaratıcılığına hitap etmektedir.

- Sistem, mezun olanları, bilgiyi oluşturma ve geliştirmeyi destekleyen iş arkadaşları ve girişimciler olarak görmektedir.

### Eğitim 4.0

- Yenilikçi toplumun ihtiyaçlarına odaklanacak biçimde yapılan, buluş-yenilik üretme eğitimidir.

- Öğretmenler her yerde ve her zaman öğrenme portalları ve yazılım ortakları tarafından desteklenen yenilik ve üretim kaynağı konumundadır.

- Öğrenciler özerktirler ve sanal platformlar ile rehberlerin yardımıyla eğitim planlarını geliştirerek sürekli yenilenen mekanizmalara uyum sağlamaktadırlar.

- Okullar bölgesel ve uluslararası sınırların ortadan kalktığı, kurumsal bağlar yerine tüm eğitim seviyelerinin desteklendiği zamansız ve mekansız ortamlardır.

- Web tabanlı e-öğrenme uygulamaları ve öğrencilerin katkıları ile bilginin sürekli yenilenmesi söz konusudur.

- Öğretim ve öğrenme; yaşam ve çalışma alanlarının her aşamasında 7 gün 24 saat, her yerde ve yaratıcı biçimde gerçekleştirilmektedir.

- Sistem, mezun olanları, odaklanmış inovasyon yapısını sürdürebilen, yenilik üreten iş arkadaşları ve girişimciler olarak görmektedir.

Bu eğitim yaklaşımlarına genel olarak bakıldığında Eğitim 1.0'ın davranışçı kurama dayandığı görülmektedir. Eğitim 2.0'dan itibaren öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı söz konusudur. Eğitim 3.0 ve Eğitim 4.0'da, yapılandırmacı yöntemin uygulandığı, bu yaklaşımlarda, kendi kendine öğrenme ve bilgiyi üretme olgularının bulunduğu görülmektedir. Eğitim 4.0'da bilgi kadar liderlik, iş birliği, yaratıcılık, dijital okuryazarlık, etkili iletişim, duyusal zekâ da önemlidir. Bu yaklaşımda girişimcilik, küresel vatandaşlık, takım çalışması ve problem çözebilme yeteneğinin geliştirilmesine ve bunların kalitesinin garanti edilmesine de önem verilmektedir (Öztemel, 2018).

Bilişim teknolojilerinin eğitim öğretime entegrasyonu sonucu kullanılan web uygulamaları ve bunların Türkçe eğitimindeki yerine yönelik bilgilere aşağıda değinilmiştir.

## Türkçe Eğitiminde Web Uygulamaları

21. yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve gelişim, bireylerin sahip olması gereken becerileri de değiştirmiştir. Bireylerin; ulaştığı bilgiyi eleştirerek anlamlandıran, sorgulayan, bilgi kaynaklarını karşılaştırarak doğru kararlar alan, karşılaştığı problemlere yaratıcı çözümler üreten, etkili iletişim kuran, tasarlayan, üreten, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarı olmaları için çalışmalar yapılmaktadır (P21, 2015). Z kuşağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılın çocukları; teknolojik araçlarla oyun oynayan, kitap okuyan, film seyreden, müzik dinleyen, alışveriş yapan, iletişim kuran ve sosyalleşen bireylerdir. Taşınabilir ve giyilebilir teknoloji ürünlerini kendinden önceki nesillere göre daha iyi kullanabilirler ve bunları yaşamlarının bir parçası gibi gerekli görürler. İstedikleri zaman ve istedikleri koşullarda öğrenmek isterler. (Öz, 2015; Çetin ve Karalar, 2016; Seyfi, 2016; Altunbay ve Bıçak, 2018). Hem 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında hem de yüzyılın getirisi olan bilişim teknolojilerinin eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasında internetin önemli bir yeri vardır. İnternetin eğitim ortamlarında kullanılmasını gerektiren durumlar şöyle sıralanabilir:

- Eğitimde fırsat ve kalite eşitliğini sağlama,
- Bireye özgü kişisel öğrenme ve öğrencinin kontrolünde eğitim-öğretim,
- Seviyeye uygun öğrenme,
- Zaman, yer, mesafe ve kişi sayısı kısıtlamalarının olmaması,
- Çevrim içi destek ve tartışma sayfaları ile etkili iletişim imkânı,
- Hem resmî hem de resmî olmayan öğrenme,
- Ses, video, animasyon gibi imkânlara sahip zengin öğrenme ortamı,
- Sürekli değişim gösteren bilginin güncel şekilde sunulması,
- Ders içeriği geliştirmenin kolaylığı,
- Değerlendirme kolaylığı (Yalçınkaya, 2006).

Bilişim teknolojileri ve internet, eğitimin her alanında olduğu gibi Türkçe eğitiminde de yerini almıştır. Bilgisayar ve internet tabanlı eğitim 2006 yılında yapılandırmacı anlayışın benimsenmesinden itibaren Türkçe derslerinde kullanılmaya başlanmış, 21. yüzyıl becerilerinden olan bilgi, bilim, bilişim, dijital okuryazarlıklarına ve medya okuryazarlığına Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019a) yer verilmiştir. Dijital teknolojileri okuma ve yazma eğitimine entegre edip kullanabilmek için hiper metin ve dijital kitap oluşturma, dijital okuma ve yazma, çok biçimli içerik

oluşturma, iş birlikli yazma ve grafik düzenleyici oluşturma gibi birçok araç ve uygulama vardır (Yamaç, 2018). Türkçe eğitimi çalışmalarında internet çerçevesinde oluşturulan web uygulamalarından özellikle web 2.0 araçlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Web 2.0 araçları ile okuryazarlık alanı genişlemiş, ekran okuma da basılı materyal okumanın yanında yerini almıştır. Bu sayede hem öğrenci hem öğretmen web-okuryazarı olmuştur (Horzum, 2010). Kullanıcıyı merkeze alması, kolay ve işlevsel kullanılması, öğretmenin öğrencilerin öğrenme sürecini takip etmesini kolaylaştırması gibi nedenlerle eğitimde web 2.0 araçlarından çokça yararlanıldığı birçok araştırmada belirtilmektedir (Aslan, 2007; Deperlioğlu ve Köse, 2010; Aytan ve Başal, 2015; Özdemir, 2017).

Kelime öğretiminde kullanılan web uygulamaları ile öğrenciler hem oyun oynamakta hem de kelime bulmacaları çözmekte bu sayede kelime dağarcıklarını geliştirebilmektedir. Bu uygulamalar öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenmelerine ve kelime türetmelerine yardımcı olmaktadır. Kelime bulutu oluşturmada Worditout, Wordart, Jasondavies, Tagxedo, Wordclouds; bulmaca ve bilgi kartı hazırlamada Jigsaw Planet, Quizlet, Crossword Labs, Cram, Tarsia gibi uygulamalar kullanılabilir.

İnfografikler Türkçe derslerinde bilgi vermek için hazırlanan, bilgiyi görsel olarak sergileyen grafiklerdir. Bu grafikler çok karışık konuları işaretler, haritalar ve teknik yazarlık ile çok kolay ve açıklayıcı bir şekilde sergileyebilmektedir. Konuşma ve dinleme kuralları, hikâye haritaları, kavram haritaları, kelime ağları gibi Türkçe dersi içerikleri infografik kullanılarak öğretilebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim ve Bilişim Ağı'nda (EBA) da infografik modülü mevcuttur. Dersin kazanımlarına yönelik hazırlanan infografikler bu modülde kullanıcılara sunulmaktadır. İnfografik oluşturmak için Canva, Venngage, Easel.ly, Piktochart, Infogram gibi programlar çevrim içi, ücretsiz kullanılabilmektedir. Ayrıca kavram haritası oluşturmak için Popplet, Mindmeister, Bubbl, Mindmup, Goconqr gibi uygulamalar da önerilebilir.

Öğrencilerin dijital yetkinlikleri kazanmalarını ve kullanmalarını sağlamak amacıyla Türkçe derslerinde öğretilen metin türlerine "blog" da eklenmiştir. Blog (ağ günlüğü), ücretsiz yayın imkânı sağlayan web tabanlı bilgi paylaşım ağıdır. Kullanıcıların iletişim kurmalarını, duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmelerini, kendilerine ait günlükler oluşturmalarını sağlayan bir platformdur. Öğrenciler blog oluştururken yazma becerilerini geliştirebileceği gibi blogları takip ederken de okuma becerilerini geliştirirler. Bu sayede dijital okuryazarlıkları da gelişmiş olur. Alanazi'ye (2013) göre e-yazma, öğrencilerin ilgisini çeken, yeni beceriler bulmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olan ve yazma sürecinden zevk almalarını sağlayan bir beceri alanıdır. Öğrencilerin dinleme / izleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için dijital hikâye

ve dergi hazırlama uygulamaları da mevcuttur. Bunlara Storyjumper, Storyboardthat, Toontastic, Joomag gibi uygulamalar örnek verilebilir.

Videolar Türkçe derslerinde dinleme / izleme kazanımlarına ulaşmak için kullanılan dijital içeriklerdir. Videolar sayesinde öğrenciler, dinleme-anlama becerilerine sahip olur, dinleme stratejilerini öğrenir ve öğrendikleri kuralları uygulayabilir. Eğitici videolar, dil becerilerinin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve kullanılmasında yararlı bir araçtır. Video hazırlamak ve düzenlemek için Microsoft Photos, Animoto, Flixpress, Renderforest, Kizoa, Kapwing ve Adobe video araçları kullanılabilir (Kurt, 2019).

Animasyonlar da Türkçe derslerinde dinleme / izleme kazanımlarına ulaşmada önemli bir yere sahiptir. Soyut kavramları somutlaştırmak, olayları hikâyeleştirmek, dinamik bir süreci anlatmak, oyun tabanlı öğrenme ortamı sağlamak, öğrencilerin uzamsal becerilerini geliştirmek amacıyla animasyonlar kullanılabilmektedir. ToonBoom Studio, Adobe Flash, 3D Max, Blender, Powtoon, GoAnimate (Vyond), Synfig Studio, Moovly, Plotagon, Animaker en yaygın kullanılan animasyon hazırlama programlarıdır. Çeşitli konularda hazırlanmış eğitsel animasyonlara EBA üzerinden ulaşmak mümkündür. Vitamin, eğitsel animasyonlar içeren bir platform olup Youtube üzerinden de çeşitli animasyonlara ulaşılabilmektedir (Telli, 2019).

Türkçe dersinde en çok kullanılan araçlardan biri de sunu yazılımlarıdır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ders içeriği, ödev, portfolyo vb. hazırlamak için kullandıkları sunular, kullanıcılara tema metin, görsel, video, ses, link gibi eklemeleri yapmalarını sağlayan uygulamalardır. Bu sunular yazdırılabileceği gibi dijital ortamlarda da paylaşılabilir. Google Slaytlar, Prezi, Canva,Visme, Zoho Show, Slideshare, Photpeach, Emaze, Venngage gibi sunu hazırlama programları sık kullanılan web uygulamalarıdır. Ayrıca web sitesi ve e-Portfolyo oluşturmak için Wordpress, Blogger, Wix, Google Sites, Kidblog gibi uygulamalardan da yararlanılmaktadır.

Türkçe Öğretim Programında kitle iletişim araçları ile ilgili metinlerin dil becerilerini edinmede kullanılacağı, sosyal medya mesajlarının 4. sınıftan itibaren metin türü olarak kabul edildiği ve bu doğrultuda kazanımlarda kısa dijital metin; e-posta, tebrik, ilan, duyuru gibi sosyal medya içeriklerine yer verileceği de belirtilmiştir. Akıllı telefonların yaygınlaşması, kolay ve ücretsiz anlık mesajlaşmaya imkân tanıması iletişim kurmada bu cihazların tercih edilmesini sağlamıştır. Yazıcı'ya (2015) göre anlık mesajlaşma iki veya daha fazla kullanıcının metin, ses, görüntü içeren mesajları alıp gönderdikleri eş zamanlı elektronik iletişim şeklidir. Anlık mesajlaşma; zengin içerik, durum ve gönderim bilgisi sunma, hızlı ve ücretsiz olma gibi açılardan e-postalara

göre avantajlar içermektedir. Akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar üzerindeki anlık mesajlaşma uygulamaları da öğretim sürecinde alıştırma, tartışma ve paylaşım amacıyla kullanılarak çoklu ortam özelliğine hizmet edebilmektedir. WhatsApp, Tango, Viber, Line, Messenger, Bip, Instagram, Facebook, Twitter, Telegram gibi mesajlaşma uygulamaları özellikle son dönemlerde, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan web uygulamaları olmuştur (Maden, 2019).

Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme yapmak, anket uygulamak ya da bir konuda görüş almak için e-ölçme araçlarından da yararlanılmaktadır. Bunlar öğretmenler tarafından ücretsiz uygulamalarla rahatlıkla hazırlanabilir ve öğrencilere çevrim içi uygulanabilir. Google Forms, Kahoot, Socrative, Plickers gibi uygulamalar e-ölçme aracı hazırlamada sık kullanılan uygulamalardandır.

Daha çok dinleme / izleme becerisine hitap eden, geliştirilebilecek içeriklerle diğer dil becerileri ve dil bilgisi öğretiminde de kullanılabilecek, özellikle soyut kavramları somut hâle getiren, anlaşılır kılan arttırılmış gerçeklik uygulamaları da Türkçe derslerinde kullanılabilir. Quiver, Google Expeditions, Celestia, Animal 4D, 4D Anatomy gibi arttırılmış gerçeklik uygulamalarından yararlanılabilir.

## Sonuç

Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği ve birçok alanı etkilediği bir gerçektir. Gelişim ve değişimin en önemli belirleyicisi olan internet ve bilişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla sosyal hayat, eğitim, iş, ticaret, sağlık gibi birçok alanda değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklerin gerçekleşmesinde en büyük etkenlerden biri internet çerçevesinde oluşturulan web uygulamalarıdır. Bu uygulamalar çok kısa sürede değişip gelişerek hayatımızda önemli bir yer edinmiştir. Bilgi ve teknolojideki gelişmeler aynı zamanda eğitim yaklaşımlarını da etkilemiş, öğrenenden öğretene, okuldan öğretim şekline kadar eğitimin birçok ögesini değiştirmiştir. Eğitimde de tıpkı web uygulamalarında olduğu gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu ülkemizde de belli ölçüde gerçekleşmiş, entegrasyon süreci çeşitli projelerle desteklenmiştir. Eğitimde bilişim teknolojilerinin ve internetin kullanılmasıyla birçok web uygulaması da eğitim alanına dahil edilmiştir. Her ne kadar web uygulamaları farklı versiyonlarda olsa da eğitimde en sık web 2.0 uygulamaları kullanılmıştır.

Z kuşağı çocukları; teknolojik araçlarla iç içe yaşayan, onlar aracılığıyla iletişim kuran ve sosyalleşen bireylerdir. Dolayısıyla bu çocukların teknolojik araçların eğitimde de kullanılması yönünde beklentileri vardır. İçinde bulunduğumuz çağda yeni neslin üyesi olan

öğrencilerin birçok beceriyi edinmesi beklenmektedir. Türkçe Öğretimi Programı'nda (MEB, 2019a) 21. yüzyıl becerilerine yer verilmiş ve buna yönelik bazı kazanımlar ile temalar hazırlanmıştır. Bu kazanımlara ulaşmak için dijital yetkinlik, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi web tabanlı eğitimi destekleyen konulara yer verilmiştir. Alanyazında özellikle bu kazanım ve konuların edinilmesinde web 2.0 araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Animasyon, video, infografik, e- kitap, hiper metin, özellikle son dönemlerde yararlanılan sosyal paylaşım siteleri, anlık mesajlaşma ve ağ günlükleri gibi uygulamalar Türkçe eğitiminde kullanılan web 2.0 araçları arasında yer almaktadır.

Hızlı gelişen dünyaya ayak uydurmak ve bu gelişmeleri eğitim alanına taşımak için yenilikleri sürekli takip etmek gerekmektedir. Kendi kendine yetebilen, geliştiren, üreten, tasarlayan nesiller yetiştirmek için bilim ve teknolojinin eğitim ile iç içe olması gerekmektedir.

## Kaynakça

Akçay, A. & Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi *Effect of Webquest Learning Method on Academic Success and Attitude in Turkish Lessons]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 2 (2), 33–45.

Alanazi, M. A. (2013). *Using Electronic Writing to Promote Students Writing* (Unpublished master thesis). Eastern Washington University, USA.

Altunbay, M. & Bıçak, N. (2018). The Use of Technology Based Applications Suitable for "Generation Z" *Individuals in Turkish Education Courses*. 10 (1), 127-142.

Aslan, B. (2007). Web 2.0, Teknikleri ve Uygulamaları. *XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri,* 8-10.

Aytan, T. & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166.

Becel, A. (2013). Bilişim Teknolojileri Ekseninde Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Bir Değerlendirme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 8(3), 61-81.

Bektaş, G. A. (2012). *İnternet Tabanlı Eğitim Sistemlerinde Web 3.0 Teknolojisinin Kullanılması Üzerine Bir Uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Chang, C. Y. (2002) Does Computer-Assisted Instruction + Problem Solving = Improved Science Outcomes? A Pioneer Study, *The Journal of Educational Research*, 95:3, 143-150.

Conole, G. & Alevizou, P. (2010). A Literature Review of the Use of Web 2.0 Tools in Higher Education. 16.04.2021 tarihinde http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Cormode, G. & Krishnamurthy, B. (2008). Key Differences Between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday,* 13(6).

Çekinmez, M. (2009). *Web 2.0 Teknolojileri ve Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Kullanılarak Uzaktan Eğitim Sistemi Uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çetin, C. & Karalar, S. (2016). X, Y Ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi.* 28, 157- 197.

Çukurbaşı-Çalışır, E. (2021). https://esmacalisir.com/2018/01/09/web-1-0-web-2-0-web-3-0-web-4-0-nedir-bu-web/ adresinden 16.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Demartini, C. & Benussi, L. (2017). Do Web 4.0 and Industry 4.0 Imply Education X.0? IT Proffesional, 19(3), 4-7.

Deperlioğlu, Ö. & Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı. *Akademik Bilişim,* 10-12.

Eşitti, Ş. & Işık, M. (2015). Sosyal Medyanın Yabancı Turistlerin Türkiye'yi Tatil Destinasyonu Olarak Tercih Etmelerine Etkisi. *Karadeniz* 27, 11-18.

Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.

International Society for Technology in Education – ISTE. (2000). ISTE National Educational Technology Standards (NETS) and Performance Indicators For Teachers. 16.04.2021 tarihinde http://www.iste.org/docs/pdfs/nets_for_teachers_2000.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Işık, D. (2013). Üniversite Kütüphanelerinde Web 2.0 Teknolojilerinin Kullanımı ve Web Tabanlı Kullanıcı Eğitimi için Öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 27 (1), 100-116.

Jenda, C. A. & Kesselman, M. (2008). Innovative Library 2.0 Information Technology Applications in Agriculture Library. *Agricultural Information Worldwide*, 1 (2), 52-60.

Kurt, A. A. (2019). *Öğretim Teknolojileri* (Ed. Yalın Kılıç Türel) *Eğitimde Web Araçları* (s. 187-228). Ankara: Asos Yayınları.

Maden, A. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mobil İletişim Alışkanlıkları: Whatsapp Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(72),* 1797-1811.

McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2007). Social *Software And Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era.* Paper presented at the Ascilite, Singapore.

MEB. (2019a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2019b). Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu. Mart 26, 2021 tarihinde2023EğitimVizyonu:http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alındı

Nath, K., Dhar, M. S. & Basishtha, S. (2014). Web 1.0 to Web 3.0 - Evolution of the Web and Its Various Challenges. *International Conference on Reliability Optimization and Information Technology (ICROIT),* (s. 86-90). Faridabad, India.

Oral, B. & Kenanoğlu, R. (2012). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Başarısına ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2), 58-67.

O'Reilly, T. (2009). What Is Web 2.0. O'Reilly Media, Inc..

Öz, Ü. (2015). XYZ kuşaklarının özellikleri ve y kuşağının örgütsel bağlılık düzeyi analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. *Turkish Studies*, 12(4), 427-444.

Öztemel, E. (2018). Eğitimde Yeni Yönelimlerin Değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.

Peltier-Davis, C. (2009). Web 2.0, Library 2.0, Library User 2.0, Librarian 2.0: Innovative Services for Sustainable Libraries. *Computers in Libraries,* 29(10), 16-21.

Renshaw, C. E. & Taylor, H. A. (2000) The Educational Effectiveness of Computer-based Instruction. *Computers and Geosciences*, 26 (6), 677-682.

Seferoğlu, S. S. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Seyfi, Ü. (2016). X ve Y kuşaklarının ruhsal zekâ özellikleri ile çalışma algıları üzerine bir analiz (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Telli, E. (2019). *Öğretim Teknolojileri* (Ed. Yalın Kılıç Türel) *Eğitimde Animasyon, Simülasyon ve Video Kullanımı* (s. 255-293). Ankara: Asos Yayınları.

The Partnership for 21st Century Learning (21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı). (2015). http://www.p21.org/

Yalçınalp, S., Geban, Ö. & Özkan, İ. (1995). Effectiveness of Using Computer-Assisted Supplementary Instruction for Teaching the Mole Concept. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(10), 1083–1095.

Yalçınkaya, S. (2006). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkınlıkları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yamaç, A. (2018). Yeni Okuryazarlığa Genel Bir Bakış: Karar Alıcılar, Araştırmacılar ve Öğretmenler İçin Bazı Öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.

Yazıcı, T. (2015). Place of Interpersonal Communication in The Instant Messaging Application: A Study on College Students Relating to The Whatsapp Applications. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1102-1119.

Yiğit, Y., Yıldırım, S., Özden, M. (2000). Web Tabanlı İnternet Öğreticisi: Bir Durum Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(19), 166-176.

# Bölüm 9

## 2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖĞRENME ALANLARININ İNCELENMESİ

***Mehmet ORAN***[1]

1 Dr. Mehmet Oran, mehmtoran@gmail.com. Orcid No: 0000-0001- 5995-8430

Bir bireyin, bir toplumun, bir ülkenin geleceğe umutla bakabilmesi için en büyük görev eğitimcilere düşmektedir. Eğitimciler yetiştirdikleri nesiller sayesinde toplumları şekillendirirler ve geleceğin toplumunu inşa ederler. Çünkü eğitimde bireyin davranışlarında kasıtlı ve istendik davranış değişiklikleri getirme söz konusudur (Ertürk, 2013). Bu davranış değişiklikleri de toplumların çağdaşlaşma sürecindeki yerini belirler.

Toplumlara iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinen sosyal bilgiler dersi bu bağlamda eğitimcilerin üzerinde durduğu en önemli derslerden birisidir. Sosyal bilgiler dersinin gayesi öğrencilere toplumsal yaşam ile ilgili temel bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmaktır (Erden, 2000). Kazandırılmak istenen bu bilgi, beceri, değer ve tutumlar belirli bir program dâhilinde öğrencilerin seviyeleri de göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Çünkü öğrencilere kazandırılmak istenen bu bilgi, beceri, değer ve tutumlar öğretim programı sayesinde daha hızlı ve kalıcı olabilmektedir.

Öğretim programı, belirli bir öğretim basamağındaki sınıflarda ve derslerde okutulacak konuların amaçlarını, sürelerini, yöntem ve tekniklerini gösteren kılavuza verilen addır (Büyükkaragöz,1997). Öğrencilere yol gösteren bu kılavuzda beceriler, değerler, kazanımlar, öğrenme alanları vb. yer almaktadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarından bahsedeceğiz.

Öğrenme alanı birbiriyle ilişkili olan bilgi, beceri ve değerlerin bütün olarak görüldüğü, öğrenmeyi düzenleyen disiplinler arası yapıya denir (MEB, 2018). Karademir (2019) öğrenme alanını, benzer yapıya sahip ünite ve temaların bir araya gelerek oluşturdukları bilgi bütünlüğü olarak tanımlamıştır.

2005 yılında ders programlarının yenilenmesiyle Türkçe literatüre giren öğrenme alanı kavramı sarmal bir yapıya sahiptir ve yakından uzağa, somuttan soyuta gibi öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Ayrıca öğrenme alanları birden fazla akademik disiplini de içerebilmektedir (Zayimoğlu Öztürk, 2011).

Sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı, antropoloji, coğrafya, ekonomi, felsefe, hukuk, psikoloji, siyaset, sosyoloji ve tarih gibi sosyal bilimlerin konuları ile demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık konularını bütünleştirip işlemektedir (Selvi, 2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanlarına bakıldığında toplam 7 tane öğrenme alanının olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanlarıyla ilgili bilgiler şu şekildedir:

## 1. Birey ve Toplum

Ben ve biz olma süreçlerini içeren birey ve toplum öğrenme alanı bu süreçleri etkileyen tarihi, kültürel ve mekânsal faktörleri öğrencilerin değerlendirmelerine imkân tanımaktadır (MEB., 2018). Birey ve toplum öğrenme alanı öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve sorumluluklarının farkına varmalarına, karşılaştıkları olaylara farklı açılardan bakmalarına yardımcı olur (Turan, 2019).

Bireylerin kişisel gelişimlerini ve bu gelişime etki eden sosyal çevrenin değerlendirildiği birey ve toplum öğrenme alanı geniş bir süreci kapsamaktadır (Ünal, 2005). Bu öğrenme alanı temelde psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji odaklı disiplinlerarası bir yaklaşımı benimsemektedir (MEB., 2018). Ayrıca bilimsel araştırma, bilişim, fen ve teknoloji, hukuk, psikoloji, sosyoloji, tarih ve vatandaşlık disiplinleriyle ilişkilidir. (Turan, 2019).

Birey ve toplum öğrenme alanında öğrenci edindiği bilgiler sonucunda kendini geliştiren, kendine güvenen, yeniliklere açık, başkalarının düşüncelerine saygılı, başkalarıyla ortaklaşa iş yapabilen, etkili iletişim kurabilen, sorumluluk sahibi, toplum için yararlı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca bu öğrenme alanıyla öğrencilerin empati, iletişim ve karar verme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır (Özeren, 2011). Birey ve toplum öğrenme alanını özümseyen öğrenciler toplum içinde farklı görevlerde bulunur ve üstüne düşen sorumlulukların farkına vararak bu sorumlulukların sonuçlarını üstlenir. Böylece kendini gerçekleştirme fırsatını da yakalamış olur.

## 2. Kültür ve Miras

Kültür ve miras öğrenme alanı temelde tarih odaklı öğrenme alanıdır (MEB., 2018). Bu öğrenme alanı, öğrencilerin milli kültüre dair öğeleri fark etmelerini, dünyada ve ülkemizde var olan kültürel öğeleri tanımalarını, ülkemizin çeşitli yerlerinde bulunan kültürel öğeleri karşılaştırmalarını, insanların bir arada yaşamasında kültürel öğelerin önemini açıklamalarını, ortak miras bilincini kazanmalarını amaçlamaktadır (Uçar, 2014). Ayrıca bu öğrenme alanıyla öğrenciler Türk kültürünün tanınıp benimsenmesi ve Türk kültürünün korunup geliştirilmesi gerektiğini fark ederler (Özeren, 2011).

Kültür ve miras öğrenme alanıyla öğrencilerin kültürel mirasa duyarlı olması, vatansever olması ve estetik değerleri kazanmaları hedeflenmektedir. Ayrıca bu öğrenme alanında öğrencilerin araştırma yapma, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma, zaman-kronolojiyi algılama gibi becerileri de kazanmaları amaçlanmaktadır (Karaca ve Çakmak, 2019).

Öğrenciler kültür ve miras öğrenme alanı sayesinde kültürlerin insanlar tarafından oluşturulduğunu ve her toplumun birbirinden farklı kültürlere sahip olduğunu, toplumların kültürel yönden birbirlerini etkilediğini, toplumlarda edebiyat, müzik ve mimari gibi sanat dallarının oluşmasında kültürlerin etkisinin olduğunu fark ederler (Avcı ve Memişoğlu, 2016). Bu öğrenme alanı üzerinden öğrenciler Türk kültürünün tarihsel kökeni hakkında bilgi sahibi olup bu kültürü oluşturan unsurların farkına varır. Böylece öğrencilerde milli bilincin oluşması sağlanarak kültürel mirasın korunup geliştirilmesi konusunda öğrenciler duyarlılık kazanmış olurlar.

### 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler

İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı temelde coğrafya odaklı bir öğrenme alanıdır (MEB., 2018). Bu öğrenme alanı öğrencilerin çevrelerini tanımalarını, çevresinde meydana gelen olayları anlamalarını ve geleceğe yönelik bakış açısı kazanmalarını amaçlamaktadır (Özeren, 2011). Kızılçaoğlu ve Taş (2007) insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanının öğrencilerin yaşadıkları yerler hakkında bilgi sahibi olabilmelerini, yaşadıkları yerlerde meydana gelen doğal ve beşeri olayları açıklayabilmelerini, çevresine karşı duyarlı olabilmelerini, çevresinde meydana gelen olayların kendisi ve toplum için önem arz edebileceğinin farkına varabilmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanıyla öğrencilerin araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekanı algılama becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB., 2018).

İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanıyla öğrenciler çevresindeki bir yerin konumu ile ilgili bilgi sahibi olur ve çevresindeki kaynakları etkili bir şekilde kullanabilir (Savaş, 2019). Ayrıca bu öğrenme alanı sayesinde öğrenciler çevresinde meydana gelebilecek hava olayları hakkında araştırmalar yaparak doğabilecek doğal afetlere karşı hazırlıklı olur ve önlemlerini alır

### 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum

Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı öğrencilere eleştirel, bilimsel ve yenilikçi düşünmenin bilim-teknolojinin temelini oluşturduğunu, bilim-teknolojinin toplumsal yaşam üzerinde etkili olduğunu açıklamayı amaçlar (MEB., 2018). Bu öğrenme alanı teknolojik gelişmelerin toplumsal hayatı nasıl etkilediğini öğrencilere öğretip öğrencilerin teknolojiden yararlanarak ihtiyaçları doğrultusunda ürün tasarlayabilmelerini, teknolojinin gündelik hayattaki önemini kavramalarını amaçlar. Ayrıca öğrenciler teknolojideki gelişmelerin toplumları nasıl etkilediği konusunda

tartışmalar yapabilir, bilim insanların toplumsal rolleri hakkında görüş alışverişinde bulunabilirler (Ansal, Ekinci ve Kaşdoğan, 2018).

Bu öğrenme alanına hâkim olan öğrenciler bilim ve teknoloji konusundaki gelişmeleri takip edip, bilim ve teknolojinin bireyleri ve toplumları nasıl etkilediği hususunda fikir sahibi olurlar. Bilim ve teknolojinin ne gibi sonuçları olabileceği hakkında da çıkarımlarda bulunurlar. Ayrıca bu öğrenme alanının verimli geçirilmesi sonucunda öğrenciler dünyada bilim ve teknoloji alanında meydana gelen buluşları inceleyip yaşadıkları toplumlara entegre ederlerse yaşadıkları toplumların hayat standartlarını yükseltmiş olurlar. Böylece bireyler ve toplumlar geleceğe daha bir umutla bakabilirler.

## 5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim

Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı öğrencilere kendi ekonomik durumunu diğer insanların ekonomik durumları ile karşılaştırabilmelerini, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmelerini, yaşadığı coğrafyanın ekonomik koşullarını anlayabilmelerini, yaşadığı coğrafyadaki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisine katkılarını değerlendirebilmelerini amaçlamaktadır (Kızılçaoğlu ve Taş, 2007).

Bu öğrenme alanı öğrencilere ülke kaynaklarının sınırlı olduğunu, eldeki kaynakları korumanın gerekli olduğunu, kendi ülkesinin ekonomisini diğer ülkelerin ekonomileriyle karşılaştırdığında benzerlik ve farklılıklarının olduğunu, ülkesinin ekonomisini geliştirmek için çaba sarf etmesinin gerekli olduğunu anlamalarını sağlar (MEB., 2018). Ayrıca bu öğrenme alanı sayesinde öğrenciler öğrenme alanının temel kavramları olan; üretim, dağıtım ve tüketimin ne anlama geldiğini öğrenirler. Ailesinin ve ülkesinin ekonomisi hakkında bilgi sahibi olup içinde bulunduğu topluma ekonomik anlamda faydalı olmak adına çaba göstermeleri gerektiğinin farkına varırlar.

## 6. Etkin Vatandaşlık

Hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji ile etkileşimli olan bu öğrenme alanı öğrencilere grup, sosyal örgüt ve kurumların nasıl oluştuğunu, bunları kontrol eden ve etkileyen mekanizmaların neler olduğunu, bunların kültürleri ve bireyleri nasıl etkilediklerini öğretmeye çalışır (MEB., 2018). Turan (2019) ise etkin vatandaşlık öğrenme alanını insan hakları ve demokrasi, felsefe, siyaset bilimi, vatandaşlık gibi disiplinlerle ilişkilendirmiştir.

Bu öğrenme alanıyla öğrenciler sahip oldukları hakları öğrenirler, aile ve okul hayatında sorumluluk sahibi olurlar, eğitim hayatı için gerekli olan eğitsel oyunlara katılırlar, bireysel özürlükleri ile ülkesinin

bağımsızlığı arasındaki ilişkiyi açıklarlar. Ayrıca bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında hizmet veren kurumları tanırlar, yaşadığı yerlerdeki yönetim birimlerini görevlerini açıklarlar, temel hakların neler olduğunu ve bu hakları kullanmanın ne derece önemli olduğunu açıklarlar, İstiklal Marşına ve bayrağa değer verirler (Selvi, 2018). Etkin vatandaşlık öğrenme alanını iyi kavrayan öğrenciler yaşamlarını düzenleyen kurumların işleyişleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Karşılaştıkları sorunlarda bu kurumlara ne zaman ve ne şekilde başvuru yapılacağını öğrenirler. Böylece sorunlarla nasıl başa çıkılması gerektiği konusunda bilgi sahibi olurlar.

### 7. Küresel Bağlantılar

Küresel bağlantılar öğrenme alanı, öğrencilerin ülkesini ve dünyayı ilgilendiren çevrebilim, ekonomi, güvenlik, sağlık ve siyaset gibi alanlardaki sorunların nedenleri ve çözümleri ile ilgili öneriler geliştirebilmelerini amaçlayan bir öğrenme alanıdır (Şimşek, 2008). Körükçü ve Şahingöz (2016) küresel bağlantılar öğrenme alanını, öğrencilerin kültürleri almalarını ve saygı duymalarını, küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarını amaçlayan bir öğrenme alanı olarak tanımlamıştır.

Küresel bağlantılar öğrenme alanı öğrencilerin, dünyanın çeşitli bölgelerinde bulunan ülkelerin özelliklerini tanıyabilmelerini, bu ülkelerin özelliklerini ülkemiz ile karşılaştırabilmelerini, bu ülkeler ile ülkemizin ekonomik ilişkilerini açıklayabilmelerini, uluslararası ekonomik faaliyetlerin sebep ve sonuçlarını sorgulayabilmelerini, farklı bölgelerdeki toplumların kültürleri hakkında fikir edinebilmelerini, yaşadığı toplumun kültürüyle başka ülkelerin kültürlerini kıyaslayabilmelerini amaçlamaktadır (Kızılçaoğlu ve Taş, 2007).

Küresel bağlantılar öğrenme alanı öğrencilerin dünyada ve ülkelerindeki ekonomik faaliyetler hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olurken öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Kültürel iş birlik ve ortak miras gibi konularda yardımlaşma ve dayanışmayı öğrencilere öğretirken bir yandan da öğrencilerin alışveriş, ihracat ve ithalat gibi konularda bilgi sahibi olmalarını sağlar (Çakır, 2019). Ayrıca bu öğrenme alanı vesilesiyle öğrenciler gelişen ve değişen dünya gündemini takip ederek karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri üreterek bilinçli bir birey olurlar.

## Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri

2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanları kazanımlar boyutunda karşılaştırıldığında:

4. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanları “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”dir.

5. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanları “Birey ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” olmuştur.

6. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanları “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Küresel Bağlantılar”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanları ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanları olmuştur.

7. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanları “Birey ve Toplum”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanıdır.

2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanları süre oranları (%) boyutunda karşılaştırıldığında:

4. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanı “Birey ve Toplum”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanıdır.

5. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanı “Etkin Vatandaşlık”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanları ise “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”dir.

6. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanları “Birey ve Toplum” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise “Kültür ve Miras” öğrenme alanıdır.

7. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanları “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise “Kültür ve Miras” öğrenme alanı olmuştur.

2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanları ders saatleri boyutunda karşılaştırıldığında:

4. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanı “Birey ve Toplum”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”dir.

5. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanı “Etkin Vatandaşlık”, en fazla üzerinde durulan öğrenme alanları ise “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanları olmuştur.

6. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanları "Birey ve Toplum" ve "Bilim, Teknoloji ve Toplum", en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise "Kültür ve Miras" öğrenme alanıdır.

7. sınıflarda en az üzerinde durulan öğrenme alanları "Birey ve Toplum", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar", en fazla üzerinde durulan öğrenme alanı ise "Kültür ve Miras" öğrenme alanı olmuştur.

## SONUÇ

Gelişen ve değişen toplum hayatında eğitim kendi ayakları üzerinde durarak karşılaştıkları sorunlara çözümler üretebilen öğrenciler yetişmeyi amaç edinmiştir. Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalara bakıldığında yapılandırmacı eğitimin bu amacı gerçekleştirmek için ortaya çıktığı görülmektedir. 2005 yılında geleneksel eğitim anlayışından yapılandırmacı eğitim anlayışa geçilmesiyle birlikte öğrencilerin bilgiyi doğrudan alan değil bilgiyi araştırarak, sorgulayarak ve uygulayarak elde eden öğrenci profili oluşturulmak istenmiştir. Bilgiyi araştıran, sorgulayan ve uygulayan öğrencilerin öğrenmeleri daha kalıcı olduğu hemen hemen her araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

Ezber bir ders olarak görülen ve öğrenciler tarafından pek sevilmeyen sosyal bilgiler dersi de yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte öğretim programını güncelleyerek kendini yenilemiş ve geliştirmiştir. Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programında (2018) öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak bedensel, duygusal ve zihinsel olarak gelişimlerini desteklemiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına göz attığımızda programın amaçları, öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler, değerler, kazanımlar, öğretim programının yapısı ve öğrenme alanları yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına baktığımızda toplam 7 adet öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanları: "Birey ve toplum", "kültür ve miras", "insanlar, yerler ve çevreler", "bilim, teknoloji ve toplum", "üretim, dağıtım ve tüketim", "etkin vatandaşlık" ve "küresel bağlantılar"dır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının derslerde sağlıklı bir şekilde aktarılmasıyla öğrenciler; başkalarına karşı hoşgörülü olup onların duygu ve düşüncelerine saygı duymayı, onlara karşı yardımsever olup onlarla dayanışma içinde olmayı öğrenirler. Ayrıca ailesine ve içinde bulunduğu topluma önem verip ailesine ve topluma karşı sorumluluk sahibi olurlar.

## KAYNAKÇA


Ansal, H., Ekinci, M. ve Kaşdoğan, D. (2018). Bilim, teknoloji ve toplum çalışmalarına bir giriş, *Toplum ve Bilim*, 144, 9-37.

Avcı, M. ve Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri, *İlköğretim Online, 15*(1), 104-124.

Büyükkaragöz, S. S. (1997). Program geliştirme: Kaynak metinler, Konya: Öz Eğitim Yayınları.

Çakır, A. (2019). *Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "küresel bağlantılar" öğrenme alanının öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi (İstanbul ili Esenler ilçe örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1, 223-236.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.

Karaca, A. ve Çakmak, M. A. (2019). Kültür ve miras öğrenme alanı kazanımları ve değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 78, 59-72.

Karademir, B. (2019). *2004-2005 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında uygulanan sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Aydın.

Kızılçaoğlu, A. ve Taş, H. İ. (2007). İlköğretim ikinci kademede coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 93-108.

Körükçü, M. ve Şahingöz, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 129-150.

Özeren, G. (2011). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğretmenler tarafından geliştirilme düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.

Savaş, Ş. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı bağlamında gezi sitelerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.

Selvi, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Kütahya.

Şimşek, A. (2008). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Derslerinde "Kültürel Bağlantılar": Bazı Dünya Devletleriyle Karşılaştırmalı Bir Çalışma. (Ed: M. Safran, D. Dilek) *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi,* İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 345–364.

Turan, S. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Disiplinlerarası Yapısının İncelenmesi, *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 166-190.

Uçar, M. (2014). İlköğretim düzeyinde kültür varlığı ve koruma konularındaki eğitiminin etkinliği ve sivil toplum örgütlerinin eğitime katkısının değerlendirilmesi, *MEGARON, 9*(2), 85-102.

Ünal, F. (2005). 2005 sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme alanlarıyla ilgili atasözü ve deyimler, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 319-339.

Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

# Bölüm 10

## ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİ VE PSİKOEĞİTİM PROGRAMI: BİR VAKA ÇALIŞMASI

*Gülşah TURA*[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Tura, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCİD: 0000-0002-0611-7993

Bu çalışma yazarın Prof. Dr. Murat İskender danışmanlığında "Yapısal Aile Sistemleri Kuramı Temelli Psikoeğitim Programının Aile Ortamı, Yeme Tutumu Ve Obeziteye Etkisi: Vaka Çalışması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Dünyada kilo problemi yaşayan insanların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu durum sadece yetişkinleri değil, çocukları ve gençleri de etkilemektedir. Özellikle adölesan dönemde gerçekleşen hızlı büyüme ve gelişmeyle birlikte artan kalori ihtiyacının hatalı beslenme alışkanlıkları, televizyon ve bilgisayar başında geçirilen sürenin artması, spordan uzak yaşam ve psikososyal faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan obezite, bu dönem için üzerinde dikkatle durulması gereken önemli bir sağlık sorunudur.

Obezite, hatalı ve aşırı beslenme sonucu, vücutta aşırı yağ depolanması ile ortaya çıkan, fiziksel ve ruhsal sorunlara yol açan, yaşam süresini ve kalitesini olumsuz etkileyen, erken ölümlere neden olan, multifaktoriyel çevresel, psikolojik ve genetik faktörlerin ortak olduğu kronik enerji metabolizması bozukluğudur (Agras, Hammer, McNicholas ve Kraemer, 2004; Arrone, 1998; Donohoue, 2004; Gedik, 2003; Klein ve diğerleri, 2004; Maffeis, 2000; Söderlund, Fisher ve Johansson, 2009; Yıldırım, 2010; Yiğit, 2006). Günümüzde görülme sıklığı her yaş grubunda giderek artmaktadır. Obez çocukların %3'ü, obez adölesanların ise %80'i erişkin yaşa ulaştıklarında obez kalmaktadırlar (Yıldırım, 2010). Obezite, sağlığı büyük ölçüde tehdit etmesinin yanı sıra kalp hastalıklarından belirli tip kanserlere kadar pek çok hastalığa da sebep olmaktadır (Berberoğlu, 2012; Chinn ve Rona, 2001; Cole, Bellizzi, Flegal ve Dietz, 2000; Eker ve Şahin, 2002; Ergül ve Kaklım, 2011; Feedman, Dietz, Sirinasav ve Berenson, 1999; Goran, Ball ve Cruz, 2003; Peker, Çiloğlu, Buruk ve Bulca, 2000; Rowell, Evans, Quarry-Horn ve Kerrigon, 2002; Sorof ve Daniels, 2002). Tıbbi sorunlara ek, psikolojik ve sosyal sorunları da beraberinde getiren obezite, özgüven kaybı, içe kapanma, depresyon, yeme bozuklukları ve akran ilişkilerinden kaçınma gibi psikososyal problemlere de yol açmaktadır (Deckelbaum ve Williams, 2001; Gülcan ve Özkan; 2006; Kolotkin, Meter ve Williams, 2001; Öztora, 2005; Saygılı, 1999; Telch ve Agras, 1994).

Obezitenin fazla ve kontrolsüz yemek yemenin bir sonucu olduğu belirtilmekle birlikte obezitenin oluşumunda, beslenme şeklinin yanı sıra genetik, çevresel, psikolojik ve ailesel faktörlerin de etkisi bulunmaktadır (Alphan, 2008; Altınkaynak, Yiğit ve Ertekin, 2002; Maffeis, 2000; Peebles, 2008). Yapılan araştırmalarda çocukluk ve adölesan çağı obezitesinde olumsuz aile ortamının etkisinin olduğu görülmüştür (Elder ve diğerleri, 2009; Epstein, Valoski, Wing ve McCurley, 1994; Harkaway, 1986; Power, Bindler, Goetz ve Doratha, 2010).

Aile, yetişkin eşlerden ve çocuk/lardan oluşan, birbirine duygusal açıdan bağlanmış, ekonomik, sosyal ve duygusal hak ve sorumlulukları paylaşan sosyal bir sistemdir (Hetherington, Parke, Guavin ve Locke, 2006). Bu sosyal sistemde üyeler, kişilerarası ilişkiler repertuvarlarını

geliştirerek, biyolojik, psikolojik ve sosyal açılardan birbirlerinin sağlıklı gelişimlerini desteklemektedirler (Bradbury ve Korney, 2004; Carr, 2006). Aileyi açıklayan kuramlardan biri olan Yapısal Aile Sistemleri Yaklaşımı'na (YASY) göre ise aile, etkileşimsel örüntüler aracılığıyla işlev gören bir sistemdir. Ailedeki bir üyenin davranışı, diğer tüm üyelerin davranışlarıyla ilişkilidir. Aile üyelerinin davranışlarının ve üyelere ait sorunların anlaşılmasında tek bir bireye değil, bireyin diğer üyelerle kurduğu ilişkilere ve içinde bulunduğu aile sistemine odaklanmak gerekmektedir (Minuchin, 1974; Nichols ve Schwartz, 1998). Yaklaşımda amaç, ailenin, içinde ebeveyn rolüne bürünen bir çocuğun veya ebeveyn ve çocuk(lar) arasında eşitlenmiş bir ilişkinin bulunduğu bir sistem olmaktan çıkartılıp, gücün ebeveynlere aktarıldığı bir sisteme dönüştürülmesidir (Gladding, 2011).

YASY'ye göre çocuklarda görülen problematik davranışlar (suç işleme, madde kullanımı, yeme bozukluğu gibi) hatalı aile yapısı ve aile içindeki hatalı etkileşimsel örüntülerden kaynaklanabilmektedir (Miller, Ryan, Keitner, Bishop ve Epstein, 2000; Minuchin, 1985). İşlevsel olmayan aile ortamı, ergenlerde yeme bozukluklarına neden olmasının yanı sıra (Karwautz ve ark., 2003; Thienemann, Shaw ve Steiner, 1998; Minuchin, 1978) hatalı yeme tutumunda da etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Franko ve ark. (2008), aile üyeleri arasındaki yakınlık ile ergenlerin sabah kahvaltısı yapma, süt ve meyve/sebze tüketme gibi sağlıklı beslenme biçimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Benzer bir çalışmada ise ailede algılanan yakınlığının üyelerin öğünleri hep birlikte yemesiyle ilişkili olduğu ve birlikte yenen yemeklerin ergenlerde şekerli gıdaların tüketimi yerine sebze meyve gibi sağlıklı gıdaların tüketimini arttırdığı görülmüştür (Welsh, French ve Wall, 2011). Dolayısıyla aile sisteminde oluşabilecek hatalı yapılanmalar, bozuk yeme davranışının bir sonucu olarak obezitenin gelişimine de zemin hazırlamaktadır (Harkaway, 1986; Kog ve Vandereycken, 1989; O'Dea, 2002; Minuchin, 1974; Minuchin, Rosman ve Baker, 1978).

Bu vaka çalışmasında YASY temelli olarak araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitim programının, obezitesi olan çocuğa sahip bir ailede işlevsiz alt sistemlerin düzenlenmesi, alt sistemler arasındaki sınırların belirgin hale getirilmesi ve sağlıksız aile sisteminden kaynaklı hatalı yeme davranışlarının düzenlemedeki etkililiği incelenmiştir. Bu hedef doğrultusunda YASY temelli geliştirilen psikoeğitim programının obez çocuğu olan bir ailede aile ortamını düzenlemede, çocuğun anormal yeme davranışlarını düzenlemede ve çocuğun kilo kaybında etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın hipotezleri şunlardır:

1. YASY temelli psikoeğitim programı obez çocuğu olan ailenin aile ortamını düzenlemede etkilidir.

2. YASY temelli psikoeğitim programı obezitesi olan çocuğun anormal yeme davranışlarını düzenlemede etkilidir.

3. YASY temelli psikoeğitim programı, obezitesi olan çocuğun kilo kaybında etkilidir.

## YÖNTEM

### Araştırma deseni

Bu çalışmada, deneme modellerinden tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında ortaya çıkan verileri desteklemek için nitel çalışma olarak aile üyeleri ile görüşme yapılmıştır.

### Katılımcılar

Çalışma 7. sınıfa devam eden, ailede tek çocuk olan bir kız çocuk, annesi ve babasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde çocuğun boy ve kilo ölçümleri tekrar alınmıştır. Boyu 1.60 cm ve kilosu 73 kg olan çocuğun BKİ değeri 28,5 bulunmuştur. 13 yaşındaki çocuklarda obezite için sınır BKİ değerleri 27,8'dir. Uygulama öncesinde çocuğun obezite grubunda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde çocuğa Yeme Tutumu Testi uygulanmış ve testten 48 puan almıştır.

Çalışma grubunda yer alan anne ve babaya da uygulama öncesinde Aile Ortamı Ölçeği uygulanmıştır. Her iki birey de kız öğrencide olduğu gibi ölçeğin birlik beraberlik boyutundan düşük, denetim boyutundan yüksek puan almışlardır.

Çalışma grubunda bulunan baba 45 yaşındadır ve özel bir şirkette yönetici olarak çalışmaktadır. Anne 42 yaşında ev hanımıdır. Ebeveynlerin her ikisinde de herhangi bir kilo problemi bulunmamaktadır. Her iki ebeveyn de obezite değerlerine göre normal sınırlar içindedirler.

Aile üyeleri ile yapılan ön görüşmeler ışığında aile üyeleri arasında birtakım problemler olduğu bilgisine varılmıştır. Anne babanın zaman zaman tartıştığı ve çocuğu taraf olmaya zorladığı dolayısıyla aile sisteminde üçgenleşmenin yaşandığı, ayrıca çocuğun aile içinde gücü elde ettiği ve her istediğini yaptırabileceğine ilişkin bir algısının olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada obezitesi olan çocuğun bozuk yeme davranışını ölçmek için Yeme Tutumu Testi (YTT), katılımcıların aile ortamına ilişkin algılarını ölçmek için Aile Ortamı Ölçeği (AOÖ), obezitesi olan çocuğun

obezite değerlerini ölçmek için Beden Kitle İndeksi (BKİ) ve izleme döneminde uygulanmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Görüşme Formu uygulanmıştır.

**Yeme Tutumu Testi (YTT):** Yeme Tutumu Testi hem yeme bozukluğu olan hastalardaki hem de yeme bozukluğu olmayan bireylerdeki yeme davranışındaki olası bozuklukları değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek Garner ve Garfinkel (1979) tarafından anoreksiya nevroza semptomlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Orijinal ölçek birçok çalışmada normal popülasyondaki anormal yeme tutum ve davranışlarını saptamak için kullanılmıştır (Button ve Whitehouse, 1981; Patton ve diğerleri, 1990).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Savaşır ve Erol (1989) tarafından yapılmıştır. YTT 40 maddeden oluşan, altı dereceli çoktan seçmeli likert tipi bir ölçektir ve ölçeğin kesim puanı 30 olarak saptanmıştır. Maddelerden 1, 18, 19, 23, 27, 39 için bazen 1 puan, nadiren 2 puan ve hiçbir zaman 3 puan olarak değerlendirilir ve diğer seçenekler 0 puan olarak değerlendirilir. Ölçeğin diğer maddeleri için ise daima 3 puan, çok sık 1 puan olarak değerlendirilir ve diğer seçenekler 0 puan olarak hesaplanır. Puan aralığı 0-120 arasındadır. Anormal yeme tutumları için ayrım puanı 30'dur. Sonuçta ölçeğin her bir maddesinden alınan puanlar toplanarak ölçeğin toplam puanı edilir.

**Aile Ortamı Ölçeği (AOÖ).** Fowler (1982) tarafından geliştirilen Aile Ortamı Ölçeği'nin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması Usluer (1989) tarafından yapılmıştır. Toplam 26 maddeden oluşan ölçeğin birlik beraberlik (16 madde) ve denetim (10 madde) olmak üzere iki alt testi bulunmaktadır. Birlik-Beraberlik boyutu, aile üyelerinin birbirine olan ilgi ve destek düzeyini ölçmektedir. Bu alt ölçek kendini adama, açıklık ve aile üyeleri arasındaki uyumun düzeyini araştırmaktadır. Denetim boyutu ise aile kuralları, ailede mevcut düzenin katılığı ve aile yapısı içerisindeki organizasyon planların katılığını ölçmektedir.

Alt testlerden elde edilen puanlar bireyin algıladığı ailedeki birlik beraberlik ve denetim düzeyini göstermektedir. Birlik beraberlik alt testinden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Denetim alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40'tır (Usluer, 1989).

**Beden Kitle İndeksi (BKİ).** BKİ'nin hesaplanmasında bireyin vücut ağırlığının (kg) boy uzunluğunun (m cinsinden) karesine (BKİ=kg/m²) bölünmesi formülü kullanılmıştır. Boy uzunluğu ve vücut ağırlığına göre hesaplanan BKİ; 2-18 yaş arası çocuklar için cinsiyete ve yaş aralığına göre Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün referans değerleri ile karşılaştırılarak gruplandırılmıştır.

**Görüşme Formu.** Araştırmada katılımcıların uygulanan psikoeğitim progamının etkililiğine ilişkin görüşlerini almak üzere izleme döneminde uygulamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu çocuğa ve anne babaya uygulamak üzere iki ayrı form şeklinde hazırlanmıştır. Görüşme formu, psikoeğitim programının etkililiği, aile ortamı, yeme tutumu ve kilo kaybı gibi özellikleri belirlemeye yönelik 8 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formu uygulanan psikoeğitim programından sekiz hafta sonra uygulanmıştır.

**Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi**

Obezitede aile ortamının düzenlenmesine yönelik psikoeğitim programı YASY yönelimli olarak hazırlanmıştır. DeLucia-Waack'ın (2006) tanımına göre psikoeğitim grupları eğitimsel içeriklidir ve beceri geliştirmeyi hedefler. Bu grupların ortak özelliklerinden birisi "önleme"dir ve bilgi vermeye odaklanır. Grupta etkileşim oldukça önemlidir. Ayrıca belirli bilgiler de öğretilmeye çalışılır ve problemleri önlemek için çaba sarf edilir (Brown, 2005; DeLucia-Waack, 2006).

Ailelerle gerçekleştirilen psikoeğitim programlarında yardım etmek, aileye bilgi vermek ve üyelere başaçıkma stratejilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (Atkinson, Denise ve Coia, 1996; Daley, Bowler, Cahalene, 1992; Lefley, 1989).Bu sebepten dolayı program oluşturulurken oturumların eğitsel olması, üyelerin öğrenmeye hazırlanması ve üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimlerine odaklanılması amaçlanmıştır. Bu amaçla obezite ve YASY ile ilgili alan yazını taranmış, yapılmış ilgili araştırmalar incelenmiştir. Son olarak YASY'ye ilişkin literatür incelenmiş, çalışmada kullanılabilecek uygulama ve teknikler belirlenmiş, obezite hakkındaki literatür dikkate alınarak psikoeğitim programı hazırlanmıştır.

Program obeziteyle ilişkili olan aile ortamının düzenlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda aile üyelerinin obezite hakkında bilgi sahibi olmaları ve işlevsel olmayan aile sistemini (koalisyon, üçgenleşme, belirsiz ve iç içe sınırlar gibi) fark etmeleri ve yerine sağlıklı yapıların oluşturulması amaçlanmaktadır. Belirtilen bu hedeflere ulaşmak için genel tartışma, canlandırma, grup etkinlikleri, video ve slayt gösterimi, ev ödevleri gibi teknikler kullanılmıştır. Bu amaçlara yönelik on oturumluk aile danışma sürecinin hedefleri şunlardır:

1. *Oturum:* Tanışma, program hakkında bilgi sahibi olunması, üyelerin programdan beklenti ve amaçlarının belirlenmesi.

2. *Oturum:* Sağlıklı beslenme hakkında bilgi sahibi olma, besin gruplarını ve ne kadar tüketilmesi gerektiğini sıralama, kendi sağlıklı beslenme planını hazırlama.

3.*Oturum:* Obezitenin tanımını yapabilme, obezitenin nedenlerini bilme, beden kitle indeksini hesaplama, obezitenin neden olduğu hastalıklar hakkında bilgi sahibi olma.

4.*Oturum:* Fiziksel aktivitenin önemini kavrama, sedanter yaşamın etkilerini fark etme, boş zamanları etkin değerlendirmek, aile içi birlikte etkili vakit geçirebilme.

5. *Oturum:* Aile içi ilişkilerin farkına varma, çatışmaları fark etme, sağlıklı iletişim kalıplarını görme ve uygulama.

6. *Oturum:* Anne baba tutumlarını tanıma, demokratik anne baba tutumunu kazanma ve aile birlikteliğini sağlama.

7. *Oturum:* Aile içi uyumu sağlama, zamanı etkin kullanma, aile önceliklerini belirleme, aile içi koalisyon ve ittifakları belirleme, görev ve sorumlulukları belirleme.

8. *Oturum:* Problem çözme becerilerini kazanma, psikososyal temelli problem çözme becerisini geliştirme.

9. *Oturum:* Çatışmayla ilgili kuramsal bilgi edinme, kazan kazan yöntemini öğrenme, öfke kontrolünü sağlama.

10. *Oturum:* Süreci ve kazanımları gözden geçirme. Süreç sonrası için yol haritası belirleme, tüm oturumların genel bir değerlendirmesini yapmak ve oturumları sonlandırma.

## Psikoeğitim Programının Uygulanması

Araştırma ailede tek çocuk olan 13 yaşında bir kız çocuk, annesi ve babasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde çocuğun boy ve kilo ölçümleri alınmıştır. Boyu 1.60 cm olan çocuğun kilosunun 73 kg olduğu görülmüştür. BKİ değerlerine göre obezite sınırları içinde olan çocuğa ayrıca uygulama öncesinde Yeme Tutumu Testi uygulanmıştır. Testten 48 puan almıştır.

Deney grubunda yer alan anne ve babaya da uygulama öncesinde Aile Ortamı Ölçeği uygulanmıştır. Her iki birey de kız çocukta olduğu gibi ölçeğin birlik beraberlik boyutundan düşük, denetim boyutundan yüksek puan almışlardır.

Psikoeğitim programının uygulamasına başlamadan önce aile ile ön görüşme yapılmıştır. Üyelere programın içeriği, amaçları, süresi gibi konularda bilgi verilmiştir. Ardından obezite tanısı konmuş gencin, anne babası tarafından zorla getirilebileceğine yönelik soru işaretlerini ortadan kaldırmak için bireysel görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda çocuğun psikoeğitim programına katılmada ve obezite durumuyla başetmede oldukça istekli olduğu bilgisine varılmıştır.

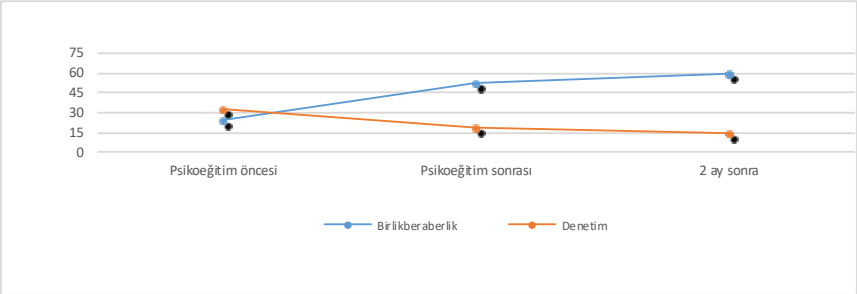
Deney grubunu oluşturan aileye her biri yaklaşık 90 dakika süren ve 10 oturumdan oluşan YASY temelli psikoeğitim programı haftada bir oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde çalışma grubunu oluşturan üyelerin aile ortamı alt boyutları puanları, yeme tutumu puanı ve BKİ değerinin, psikoeğitim öncesi, psikoeğitim sonrası ve pskoeğitimden iki ay sonraki değişimlerinin incelenmesi amacıyla betimsel analiz uygulanmış ve çizgi grafiği tekniği kullanılmıştır. Sosyal araştırmalarda en yaygın kullanılan grafik şekillerinden biri olan çizgi grafiği, sınıflandırılmamış gözlemlerin dağılımının dik koordinat sistemindeki gösterimine denir (Akdeniz, 2006). Çizgi grafik, değerlerin nerede başlayıp nerede bittiğine, maksimum ve minimum değerlere, en yüksek frekansa, yükselme değişme eğilimlerine, yığılmaların nerede olduğu ve olayın manasına dikkat çekmektedir. Genellikle eğilim ve dalgalanmaları bir veya daha çok faktörün zaman içindeki değişimini göstermektedir (Budanur, 2004: 46). Elde edilen puanlardaki değişimler grafikler yardımıyla düzenlenmiş ve değişimlere ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

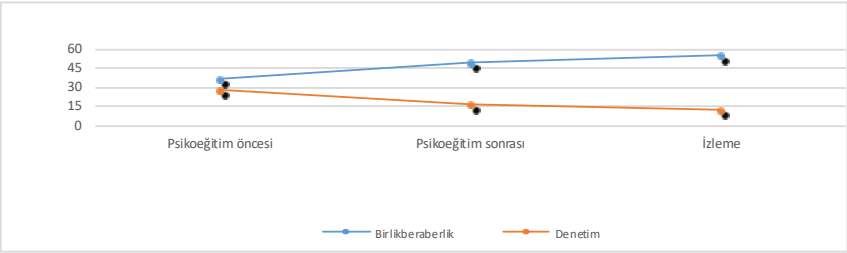
Deney grubunda yer alan anne baba ve çocuğa uygulama öncesi, sonrası ve izleme döneminde Aile Ortamı Ölçeği ve Yeme Tutumu Testi uygulanmıştır. Ayrıca uygulama öncesi, sonrası ve izlemede obezitesi olan çocuğun BKİ değerleri ölçülmüştür. Son olarak da izleme döneminde üyelere görüşme formu uygulanmıştır. Deney grubunun ön test, sontest ve izleme testi puanları arasındaki değişimi incelemek için grafik yapılmıştır. Çocuğun Aile Ortamı Ölçeği birlik beraberlik ve denetim boyutu puanlarının değişimine ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir.




*Şekil 1. Çocuğun Aile Ortamı Ölçeği Birlik Beraberlik ve Denetim Boyutu Puanlarına İlişkin Grafiği*

YASY temelli psikoeğitim programı uygulamasından önce çocuğa uygulanan Aile Ortamı Ölçeği birlik beraberlik boyutu puanı 24 olarak belirlenmiştir. Aile ortamında birlik ve beraberlik, aile üyelerinin birbirleriyle olan uyumunu, paylaşımlarını, destek olma ve bağlılık düzeylerini ifade etmektedir. Ölçekten birlik beraberlik boyutunda alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Uygulanan 10 haftalık psikoeğitim sonucunda çocuğun birlik beraberlik boyutu puanının 52 olduğu görülmüştür. Psikoeğitimden 2 ay sonra uygulanan izleme testinde ise 60 puan elde edilmiştir. Bu veriler ışığında uygulanan psikoeğitim programının çocuk açısından aile üyelerinin birbirleriyle olan uyumunu, destek olma ve bağlılık düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

YASY temelli psikoeğitim programı uygulamasından önce çocuğa uygulanan Aile Ortamı Ölçeği denetim boyutu puanı 32 olarak belirlenmiştir. Aile ortamında denetim, ailedeki kuralları ve aile içi ilişkilerdeki katılığı yansıtmaktadır. Ölçekten denetim boyutunda alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'tır. Uygulanan 10 haftalık psikoeğitim sonucunda çocuğun denetim boyutu puanının 18 olduğu görülmüştür. Psikoeğitimden 2 ay sonra uygulanan izleme testinde ise 14 puan elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında uygulanan psikoeğitim programının çocuk açısından aile kurallarını düzenlediği, aile içi ilişkileri olumlu anlamda değiştirdiği söylenebilir. Babanın Aile Ortamı Ölçeği birlik beraberlik ve denetim boyutu puanlarının değişimine ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir.

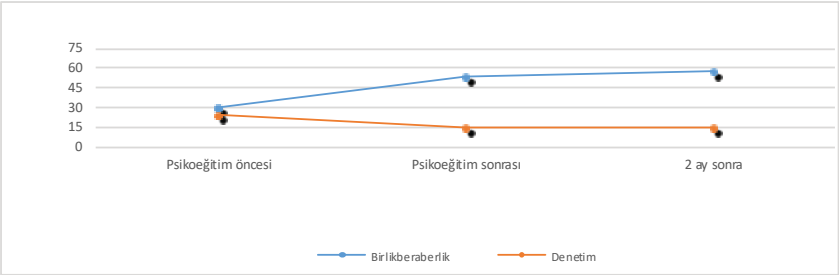



*Şekil 2. Babanın Aile Ortamı Ölçeği Birlik Beraberlik ve Denetim Boyutu Puanlarına İlişkin Grafiği*

YASY temelli psikoeğitim programı uygulamasından önce babaya uygulanan Aile Ortamı Ölçeği birlik beraberlik boyutu puanı 36 olarak belirlenmiştir. Aile ortamında birlik ve beraberlik, aile üyelerinin birbirleriyle olan uyumunu, paylaşımlarını, destek olma ve bağlılık

düzeylerini ifade etmektedir. Ölçekten birlik beraberlik boyutunda alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Uygulanan 10 haftalık psikoeğitim sonucunda babanın birlik beraberlik boyutu puanının 50 olduğu görülmüştür. Psikkoeğitimden 2 ay sonra uygulanan izleme testinde ise 55 puan elde edilmiştir. Bu veriler ışığında uygulanan psikoeğitim programının baba açısından aile üyelerinin birbirleriyle olan uyumunu, destek olma ve bağlılık düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

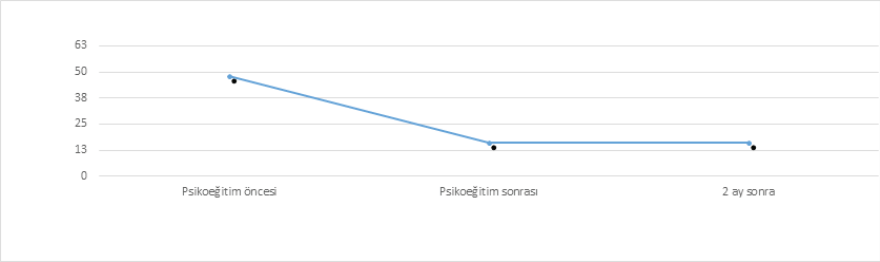
YASY temelli psikoeğitim programı uygulamasından önce babaya uygulanan Aile Ortamı Ölçeği denetim boyutu puanı 28 olarak belirlenmiştir. Aile ortamında denetim, ailedeki kuralları ve aile içi ilişkilerdeki katılığı yansıtmaktadır. Ölçekten denetim boyutunda alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'tır. Uygulanan 10 haftalık psikoeğitim sonucunda babanın denetim boyutu puanının 16 olduğu görülmüştür. Psikoeğitimden 2 ay sonra uygulanan izleme testinde ise 12 puan elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında uygulanan psikoeğitim programının baba açısından, aile kurallarını düzenlediği, aile içi ilişkileri olumlu anlamda değiştirdiği söylenebilir. Annenin Aile Ortamı Ölçeği birlik beraberlik ve denetim boyutu puanlarının değişimine ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmiştir.




*Şekil 3. Annenin Aile Ortamı Ölçeği Birlik Beraberlik ve Denetim Boyutu Puanlarına İlişkin Grafiği*

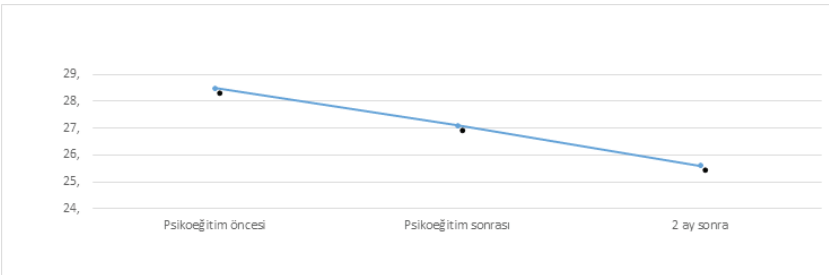
YASY temelli psikoeğitim programı uygulamasından önce anneye uygulanan Aile Ortamı Ölçeği birlik beraberlik boyutu puanı 30 olarak belirlenmiştir. Aile ortamında birlik ve beraberlik, aile üyelerinin birbirleriyle olan uyumunu, paylaşımlarını, destek olma ve bağlılık düzeylerini ifade etmektedir. Ölçekten birlik beraberlik boyutunda alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Uygulanan 10 haftalık psikoeğitim sonucunda annenin birlik beraberlik boyutu puanının 54 olduğu görülmüştür. Psikoeğitimden 2 ay sonra uygulanan izleme testinde ise 58 puan elde edilmiştir. Bu veriler ışığında uygulanan psikoeğitim programının anne açısından aile üyelerinin birbirleriyle olan uyumunu, destek olma ve bağlılık düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

YASY temelli psikoeğitim programı uygulamasından önce anneye uygulanan Aile Ortamı Ölçeği denetim boyutu puanı 24 olarak belirlenmiştir. Aile ortamında denetim, ailedeki kuralları ve aile içi ilişkilerdeki katılığı yansıtmaktadır. Ölçekten denetim boyutunda alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'tır. Uygulanan 10 haftalık psikoeğitim sonucunda annenin denetim boyutu puanının 15 olduğu görülmüştür. Psikoeğitimden 2 ay sonra uygulanan izleme testinde ise 15 puan elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında uygulanan psikoeğitim programının anne açısından, aile kurallarını düzenlediği, aile içi ilişkileri olumlu anlamda değiştirdiği söylenebilir. Çocuğun Yeme Tutumu Testi puanlarının değişimine ilişkin bulgular Şekil 4'te verilmiştir.




*Şekil 4. Çocuğun Yeme Tutumu Testi Puanlarına İlişkin Grafiği*

YASY temelli psikoeğitim programı uygulamasından önce çocuğa uygulanan Yeme Tutumu Testi puanı 48 olarak belirlenmiştir. Yeme Tutumu Testi için anormal yeme tutumları için ayrım puanı 30'dur. Ölçekten alınan toplam puan anormal yeme tutumu ile doğrudan ilişkilidir. Uygulanan 10 haftalık psikoeğitim sonucunda çocuğun Yeme Tutumu Testi puanının 16 olduğu görülmüştür. Psikoeğitimden 2 ay sonra uygulanan izleme testinde de 16 puan elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında uygulanan psikoeğitim programının çocuğun anormal yeme davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Çocuğun Beden Kitle İndeksi değerlerinin değişimine ilişkin bulgular Şekil 5'te verilmiştir.




*Şekil 5. Çocuğun Beden Kitle İndeksi Değerlerine İlişkin Grafiği*

YASY temelli psikoeğitim programı uygulamasından önce çocuğun BKİ değerlerinin hesaplanması için boy ve kilo ölçümü yapılmıştır. Boyu 1.60 cm olan çocuğun uygulama öncesi kilosu 73 olarak ölçülmüştür. Yapılan hesaplama sonucunda BKİ değeri 28,5 bulunmuştur. 13 yaşındaki çocuklarda obezite için sınır BKİ değerleri 27,8'dir. Uygulama öncesinde çocuğun obezite grubunda olduğu görülmüştür. 10 haftalık psikoeğitim sonrasında çocuğun boy ve kilo ölçümleri tekrar alınmıştır. Boyunda herhangi bir değişim olmayan çocuğun kilosunun 69,5 olduğu görülmüştür. Yapılan hesaplama sonucunda BKİ değeri 27,1 olarak bulunmuştur. İzleme ölçümünde ise kilosunun 65,5, BKİ değerinin ise 25,6 olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler ışığında uygulanan psikoeğitim programının çocuğun BKİ değerinin, obezite için sınır değerin altına düşürmede etkili olduğunun söylenebileceği düşünülmektedir.

## Görüşme Formu Bilgileri

Aileye uygulanan psikoeğitim sonrasında programın etkililiğine yönelik soruları içeren görüşme formu uygulanmıştır. Üyelerin psikoeğitim programının etkililiğine yönelik görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Üyelere ilk olarak katıldıkları psikoeğitim programının duygu ve düşüncelerinde oluşturduğu değişime ilişkin soru yöneltilmiştir. Çocuk, katıldığı psikoeğitim programı sonrasında okulda arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurduğunu ve aile içinde de anne babasıyla daha az tartıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında kendini daha iyi hissettiği söylemiştir. Aynı soru anne ve babaya da yöneltilmiş, her iki ebeveyn de kızlarıyla ilişkilerinin düzeldiğini, ailede daha az çatışma yaşandığını belirtmişlerdir. Her iki üye de gerçekleşen değişimden duydukları mutluluğu belirtmişlerdir.

Uygulanan psikoeğitim sonrasında anne ve babasıyla olan ilişkilerindeki değişime ilişkin iki ayrı soru yöneltilen çocuk, babasıyla artık birlikte vakit geçirmeye başladıklarını, annesiyle de daha az çatışma yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı sorular ebeveynlere birbirleriyle ve kızlarıyla olan ilişkileri açısından sorulmuş, her iki ebeveyn de kızlarıyla ilişkilerinin düzeldiğini, kızlarının kurallara uymaya başladığını ve aile olarak birlikte vakit geçirebildiklerini söylemişlerdir. Her iki eş de birbirleriyle olan ilişkileri açısından, psikoeğitim öncesine oranla aralarında daha az çatışma yaşandığını belirtmişledir.

Bir diğer soru olarak çocuğa psikoeğitim programından bu güne dek yemek yeme davranışındaki değişimlere ilişkin soru yöneltilmiştir. Çocuk psikoeğitim programında öğrendiği bilgileri rahatlıkla uygulayabildiğini, besinlerin kalori değerlerine dikkat ettiğini, artık daha sağlıklı ve dengeli beslendiğini belirtmiştir. Aynı soru ebeveynlere de yöneltilmiş, her iki

ebeveyn de kızlarının yeme davranışındaki değişimlerden duydukları mutluluğu dile getirmişlerdir. Kızlarının abur cubur tüketiminin çok azaldığını ve ev yemeklerini yemeye başladıklarını söylemişlerdir.

Uygulanan psikoeğitim programından bu güne dek fizyolojik durumundaki değişimler sorusu yöneltilen çocuk, kilo verdikçe kendisini daha sağlıklı hissettiğini, fiziksel aktiviteleri rahatlıkla yapabildiğini ve giydiği kıyafetleri kendisine yakıştırmaya başladığını belirtmiştir. Kızlarının fizyolojik değişimlerine ilişkin soru yöneltilen ebeveynler, kilo kaybının kızlarını daha mutlu yaptığını, geceleri daha rahat uykuya dalabildiğini ve özgüveninin arttığını söylemişlerdir.

Uygulanan psikoeğitim programından en çok faydalandıkları şeylere ilişkin soru yöneltilen üyelerden, çocuk, aile olarak birlikte uyguladıkları etkinlikleri, ebeveynler ise psikoeğitimde kendilerine verilen ev ödevlerini belirtmişlerdir. Psikoeğitim programından sonra uygulamalara ilişkin karşılaştığı zorluklara yönelik soru yöneltilen çocuk, en fazla zorluğu tatlı ve abur cubur yememek için kendini kontrol ederken yaşadığını belirtmiştir. Aynı zorluğun kızları açısından yaşandığını her iki ebeveyn de onaylamıştır. Son olarak tüm üyelere katıldıkları psikoeğitim programından bu güne kadar ne kadar faydalandıkları sorusu yönetilmiştir. Tüm üyeler katıldıkları programdan oldukça faydalandıklarını, öğrendikleri bilgileri rahatlıkla kullandıklarını, yaptıkları etkinlikler sonrasında aile içi ilişkilerinin düzeldiğini belirtmişlerdir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada YASY temelli psikoeğitim programının obezitesi olan bir çocuğa sahip ailenin aile ortamı ve obezitesi olan çocuğun yeme tutumu ile beden kitle indeksi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulanan psikoeğitim programının obez çocuğu olan ailenin aile ortamını düzenlemede ve obezitesi olan çocuğun anormal yeme tutumunu düzenlemede ve beden kitle indeksi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Aile üyelerine uygulanan Aile Ortamı Ölçeği sonuçlarında tüm üyelerin birlik beraberlik boyutu puanlarında artış, denetim boyutu puanlarında ise düşüş gözlenmiştir. Bu veriler ışığında deney grubundaki üyelerin birlik beraberlik ve denetim puanlarındaki değişimin yapılan psikoeğitim programının etkisinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Deney grubundaki üyelere 2 ay sonra uygulanan izleme testi sonuçlarında da tüm üyelerin birlik beraberlik puanlarında artışın ve denetim puanlarında ise düşüşün devam etmesi uygulanan psikoeğitim programının aile ortamı üzerindeki etkisinin sürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca çocuğa ve ebeveynlere uygulanan görüşme formundan elde edilen bilgiler de uygulanan psikoeğitim programının etkililiğini destekler

niteliktedir. Çocuk, uygulanan psikoeğitim programı sonrasında anne babasıyla ilişkilerinin düzeldiğini, yeme şeklinin olumlu anlamda değiştiği ve daha dengeli ve sağlıklı besinler tüketmeye başladığını, kilo verdikçe kendine olan güveninin arttığını ve artık kendini daha sağlıklı ve mutlu hissettiğini belirtmiştir. Ebeveynlerin her ikisi de aile içi ilişkilerinde olumlu değişimler olduğunu, kızlarının kurallara uymaya başladığını ve eş olarak birbirleriyle ilişkilerinin düzeldiğini söylemişlerdir. Üyelerden elde edilen görüşme formu bilgilerine dayanılarak, uygulanan psikoeğitim programının aile içi ilişkileri düzenlediği, çocuğun yeme davranışında ve kilo kaybında etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Çocuğa uygulanan Yeme Tutumu Testi puanlarında da psikoeğitimin uygulanmasından sonra düşüş gözlenmiştir. Uygulama öncesinde anormal yeme davranışı sınır puanının üzerinde alınan puanın, uygulama sonrasında ise sınır değerin oldukça altına düştüğü görülmüştür. Bu bakımdan uygulanan psikoeğitim programının obez çocuğun anormal yeme tutumu üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca psikoeğitim öncesi, sonrası ve izleme döneminde çocuğun BKİ değerlerinde de düşüş gözlenmiştir. 10 haftalık oturum sonrasında 3,5 kilo kaybeden çocuğun, 2 ay sonraki ölçümlerinde de 4 kilo daha kaybettiği görülmüştür. Dolayısıyla uygulanan psikoeğitim programının obez çocuğun kilo kaybında ve kilo kaybının sürdürülmesinde etkili olduğunun söylenebileceği düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında obezitesi olan çocuğa sahip aileyle gerçekleştirilen YASK temelli psikoeğitim programına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan elde edilen bulguları karşılaştırmada kullanılabilecek doğrudan bir veri bulunmamaktadır. Bununla birlikte yapılan literatür taramasında aile sisteminin ve aile terapilerinin obezite üzerinde etkili olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur (Harkaway, 1989; Jones ve diğerleri, 2011; Nowicka ve diğerleri, 2008; Nowicka ve diğerleri, 2007). Yapılan psikoeğitim programı ile üyelere obezite ile ilgili bilgi verilmesine, aile sisteminin düzenlenmesine ve aile içi ilişkilerin yeniden yapılandırılmasına çalışılmıştır. Bu anlamda aile ortamı, yeme tutumu ve beden kitle indeksi puanlarındaki değişimin literatür bilgisiyle tutarlı olduğu söylenebilir.

## SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Çalışmanın en önemli sınırlılığı vaka çalışması olması nedeniyle bir aile ile gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle çalışmada kullanılan psikoeğitim programının etkililiğinin, deneysel araştırma modelleri ile benzer özellikleri gösteren ailelerde değerlendirilmesi önerilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bir aile danışmanlığı kuramı temelli geliştirilen bir programın etkililiğine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu

görülmektedir (Baygül, 2015; Tura, 2020). Bu çalışmada olduğu gibi farklı bir aile danışmanlığı kuramı temelli geliştirilecek programların aile ortamı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi, ailelerle gerçekleştirilecek çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA


Agras, W. S., Hammer, L. D., Mc Nicholas, F. & Kraemer, H. C. (2004). Risk factors for childhood overweight: A prospective study from birth to 9,5 years. *Journal of Pediatrics, 145*(1), 20-25.

Akdeniz, F. (2006). *Olasılık ve* i*statistik*. Ankara: Nobel Kitabevi.

Alphan, E. T. (2008). Obezitenin etiyolojisi. *Yetişkinlerde ağırlık yönetimi*. A.Baysel ve M. Baş. (Editörler). s.42-64. İstanbul: Türkiye Diyetisyenler Derneği.

Altınkaynak, S., Yiğit, H. ve Ertekin, V. (2002). Çocukluk çağında obezite. *Sendrom Tıp Dergisi, 14*(1), 66-73.

Arrone, L. J. (1998). Obesity. *Medical Clinics of North America, 82*, 161-181.

Atkinson, S. M., Denise, A. & Coia, W. (1996). The impact of education groups for people with schizophenia on social functioning and quality of life. *British Journalof Psychiatry, 168*, 199-204.

Baygül, Ş. (2015). *Çözüm odaklı kısa süreli aile danışmanlığı kuramına dayalı olarak geliştirilen evlilikdanışmanlığı programının çiftlerin evlilik uyumlarını artırmadaki etkisi.* Yükseklisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Berberoğlu, M. (2012). Çocuk ve adölesanlarda obezitede yaşam tarzı değişikliği. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 1*(2), 81-85.

Bradbury, T. N. & Korney, B. R. (2004). Understanding and altering the longituolinal course of marriage. *Journal of Marriage and Family, 66*(11), 862-879

Brown, N. W. (2005). *Psychoeducational groups: Process and practice*. New York: Brunner-Routledge.

Budanur, T. (2004). *Coğrafya öğretiminde görsel araçlardan grafiklerin etkili ve yerinde kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Button, E. J. & Whitehouse, A. (1981). Subclinical anorexia nervosa. *Psychological Medicine, 11*, 509-516.

Carr, A. (2006). *Family therapy: Concepts, process and practice.* New York: John Wiley and Sons.

Chinn, S. & Rona, R. J. (2001). Prevalence and trends in over weight and obesity in three cross sectional studies of British children, 1974-94. *British Medical Journal, 322*, 24-26.

Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Fegal, K. M. & Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: International survey. *British Medical Journal, 320*, 1240-1243.

Daley, D. C., Bowler, K. & Cahalene, H. (1992). Approaches to patient and family education with affective. *Patient Education and Counseling, 19*, 163-174.

Deckelbaum, R. & Williams, C. L. (2001). Childhood obesity: The health issue. *Obesity Research, 9*, 239-243.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children andadolescents.* California: Sage Publications.

Donohoue, P. A. (2004). Obesity. *Text book of pediatrics*. R. E. Behrman, R. M.

Gedik, O. (2003). Obesite ve çevresel faktörler. *Turkish Journal of Endocrinology and Metabolism*, 7(2), 1-4.

Eker, E. ve Şahin, M. (2002). Birinci basamakta obeziteye yaklaşım. *Sted 11*(7), 246-249.

Elder, J. P., Arredondo, E. M., Campbell, N., Baquero, B. Duerksen, S., Ayala, G. & McKenzie, T. (2009). Individual family and community environmental correlates of obesity in Latino elementary school children. *Journal of School Health, 80*(1), 20-30.

Epstein, L. H., Valoski, A., Wing, R. R. & McCurley, J. (1994). Ten-year outcomes of behavioral family based treatment for childhood obesity. *Health Psychology,13*(5), 373-383.

Ergül, Ş. ve Kaklım, A. (2011). Önemli bir kronik hastalık: Çocukluk ve ergenlik döneminde obezite. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 10*(2), 223-230.

Feedman, D. S., Dietz, W. H., Srinivasau, S. R. & Berenson, G. S. (1999). The relation of overweight to cardiovascular risk factors among children and adolescents: the bogalusa heart study. *Pediatrics, 103*, 1175-1182.

Franko, D. L., Thompson, D., Bauserman, R., Affenito, S. G. & Striegel-Moore, R. H. (2008). What's love got to do with it? Family cohesion and healthy eating behaviors in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders, 41* (4): 360–367.

Goran, M. I., Ball, G. D. & Cruz, M. L. (2003). Obesityand risk of type 2 diabetes and cardiovascular disease in children and adolescents. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism, 88*(4), 1417-1427.

Gülcan, E. ve Özkan, A. (2006). Obesity. *Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi,10*: 185-194.

Harkaway, J. E. (1986). Structural assessment of family with obese adolescent girls. *Journal of Merital and Family Therapy, 12*, 199-201.

Hetherington, E. M., Parke, R. D., Gauvain, M. & Locke, V. O. (2006). *Childpsychology: A comtemporary viewpoint.* NewYork: McGraw Hill Publication.

Jones, K. E., Lettenberger, L. C. & Wickel, K. (2011). A structural/strategic lens in the treatment of children with obesity. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families, 19*(3), 340-346.

Karwautz, A., Nobis, G., Haidvogl, M., Wagner, G., Hafferl-Gattermayer, A., Wöber-Bingöl, Ç. & Friedrich, M. H. (2003). Perceptions of family relationships in adolescents with anorexia nervosa and their unaffected sisters. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *12*: 128-135.

Klein, S., Burke, L. E., Bray, G. A., Blair, S., Allson, D.B., … Eckel, R. H. (2004). Clinical implications of obesity with specific focus on cardiovascular disease a statement for professional from the American heart association council on nutrition, physical activity, and metabolism. *Journal of the American Heart Association, 110,* 2952-2967.

Kog, E. & Vandereycken, W. (1989). Family interaction in eating disorder patients and normal controls. *International Journal of Eating Disorders, 8*(1), 11-23.

Kolotkin, R. L., Meter, K. & Williams, G.R. (2001). Health related quality of life and obesity. *Obesity Reviews, 2*, 219-229.

Lefley, H. P. (1989). Family burden and family stigma in major mental illness. *American Psychologist, 44*, 556-560.

Maffeis, C. (2000). Aetiology of overweight and obesity in children and adolescents. *European Journal of Pediatrics, 159*, 35-44.

Miller, Ivan W., Christine E. R., Keitner, G. I., Bishop, D. S. & Epstein, N. B. (2000). The McMaster approach to families: Theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy, 22* (2): 168-189.

Minuchin, S., Rosman, B. L. & Baker, L. (1978). Psychosomatic families: Anorexia nervosa in context. Harvard University Press.

Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development, 56*: 289–302.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy.* Cambridge: Harvard University öPress.

Minuchin, S.,Rosman, B. L. & Baker, L. (1987). *Psychosomatic families: Anorexia nervosa in context.* Cambridge: Harvard UniversityPress.

Nichols, P. M. & Schwartz, C. R. (1998). *Family therapy: Concepts and methods.* USA: Allyn and Bacon.

Nowicka, P., Pietrobelli, A. & Flodmark, C. E. (2007). Low intensity family therapy is useful in a clinical setting to treat obese and extremely obese children. *International Journal of Pediatric Obesity, 2*, 211-217.

Nowicka, P., Höglund, P., Pietrobelli, A., Lissau, I. & Flodmark, C. E. (2008). Family weight school treatment: 1-year results in obese adolescents. *International Journal of Pediatric Obesity, 3,* 141-147.

O'Dea, J. A. (2002). The new self-esteem approach for the prevention of body image and eating problems in children and adolescents. *Health Weight Journal,16*(6), 89-93.

Öztora, S. (2005). İ*lköğretim çağındaki çocuklarda obezite prevalansının belirlenmesi ve risk faktörlerinin araştırılması.* Yayımlanmamış uzmanlık tezi. Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim ve Araştırma Hastanesi.

Patton, G. C., Johnson-Sabine, E., Wood, K., Mann, A. H. & Wakeling, A. (1990). Abnormal eating attitudes in London schoolgirls: a prospective epidemiological study: Outcome at twelve month follow-up. *Psychological Medicine, 20*, 383–394.

Peebles, R. (2008). Adolescent obesity: Etiology, office evaluation, and treatment. *Adolescent Medicine, 19*, 1-27.

Peker, İ., Çiloğlu, F., Buruk, Ş. ve Bulca, Z. (2000). *Egzersiz biyokimyası ve obezite.* İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

Power C., Lake, J. & Cole, T. (1997). Measurement and long-term health risks of child and adolescent fatness. *International Journal of Obesity, 21*, 507-526.

Power, T.G., Bindler, R.C., Goetz, S. & Daratha, K.B. (2010). Obesity prevention inearly adolescence: student, parent, andteacher views. *Journal of School Health,80*(1), 13-19.

Rowell, H. A., Evans, B. J., Quarry-Horn, J. L. & Kerigon, J. R. (2002). Type 2 diabetesmellitus in adolescents. *Adolescent Medicine, 13*(1), 1-12.

Savaşır, I. ve Erol, N. (1989). Yeme Tutum Testi: Anoreksi Nervoza Belirtileri İndeksi. *Psikoloji Dergisi, 7*(23), 19-25.

Saygılı, F. (1999). Obezite Komplikasyonları. *Obezite ve Tedavisi.* C. Yılmaz (Editör) s. 41-57. İstanbul: Mart Matbaacılık.

Sorof, J. & Daniels, S. (2002). Obesity hypertension in children: A problem of epidemic proportions. *Hypertension, 40*(4), 441-447.

Söderlund, A., Fischer, A. & Johansson, T. (2009). Physical activity, dietand behaviour modification in the treatment of overweight and obese adults: A systematic review. *Perspectives in Public Health, 129*(3), 132-142.

Telch, C. F. & Agras, W. S. (1994). Obesity, binge eating and psychopathology: Are they related? *International Journal of Eating Disorders, 5*, 53-61.

Thienemann, M., Shaw, R. J. & Steiner, H. (1998). Defence style and family environment. *Child Psychiatry and Human Development. 28* (3): 189-198.

Usluer, S. (1989). The reliability and validity of the Turkish family environment questionnaire. Yayımlanmamış Yükseklisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Welsh, E. M., French, S. A. & Wall, M. (2011). Examining the relationship between family meal frequency and individual dietary intake: Does family cohesion play a role? *Journal of Nutrition Education and Behavior, 43*(4): 229-235.

Yıldırım, B. (2010). *Elazığ kent merkezinde bulunan orta öğretimde okuyan öğrencilerde obezite sıklığı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış Uzmanlık tezi. Fırat Üniversitesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Şanlıurfa.

Yiğit, Y. S. (2006). *Düzce ili ismet paşa ilköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden öğrencilerin beslenme bilgi düzeyleri, alışkanlıkları ve obezite durumları üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış

# Bölüm 11

# İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK KAYGILARIN İNCELENMESİ, ERCİŞ İLÇESİ ÖRNEĞİ

*Ufuk Şakir GÜRAY*[1]

1 Öğr., Milli Eğitim Bakanlığı, ufuksakirguray@gmail.com, Orcid No: 0000-0001-8746-2504

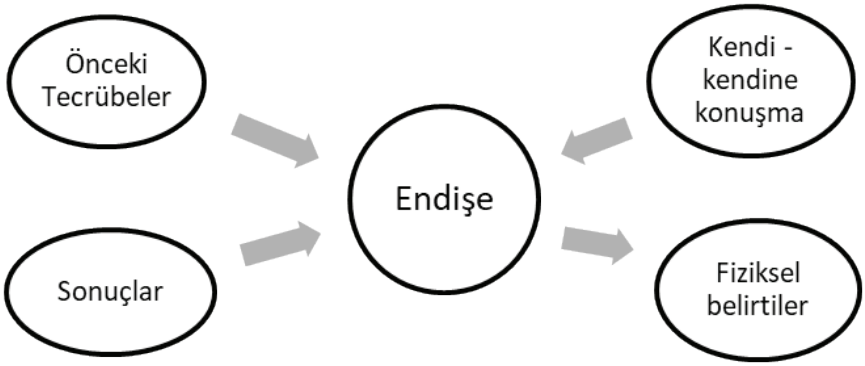
## GİRİŞ

Çocukluk dönemi insan yaşamının en güzel ve etkili gelişim zamanlarıdır. Bu zamanlarda çocukların zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerinin temeli atılır. Birey kendini ve çevresindeki gelişen durumları tanımaya ve olaylara kendince anlam yüklemeye başlar. Bu süreçte bireyin maruz kaldığı çevresel faktörlere göre ilgi, tutum ve kaygı gibi duyuşsal bireysel özellikleri şekillenir. Daha sonraları bireyin taşıdığı bu özellikler eğitim hayatında etkisini göstermektedir. Özellikle matematik gibi soyut düşüncenin yoğun olduğu bir derste bu tür bilişsel ve duyuşsal altyapının etkisi daha da önem kazanmaktadır.

Diğer taraftan matematik öğretiminin genel amacı kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında problem çözmeyi öğretmek ve hayatında karşılaşacağı olay ve problemleri çözmedeki düşünme tarzını kazandırmak (Altun, 2013) olduğundan bireylerin yaşamlarına direkt veya dolaylı biçimde etki ettiği anlaşılmaktadır. Bu durumlar göz önüne alındığında okullarda ilkokuldan beri matematik dersi üzerinde itina ile durulmasının önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Temel matematiksel bilgi ve becerilerini tam anlamıyla gerçekleştirememiş bireyin, yaşantısını sürdürmede, becerilerini geliştirmede ve öğrenme sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşması kaçınılmazdır. Dolayısı ile matematik öğretimine yönelik görüş, tutum ve kaygıların dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Ancak yapılan çalışmalar tüm dünya ve Türkiye'de öğrencilerin matematik dersinin zor olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır (Başar, Ünal ve Yalçın, 2002). Diğer taraftan bu görüş öğrencinin çevresi tarafından da desteklenmektedir. Örneğin öğrencilerin velileri de matematik dersini genelde başarısız olunan bir ders olarak görmektedir. Bu tarz ön yargılar ve düşünceler nedeniyle öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları artmaktadır (Sevgi, Sarı, Işık, 2021). Bu çevresel faktörlerin yanında öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sınıf seviyesi gibi bireysel faktörler de öğrencinin duyuşsal yapısını şekillendirmektedir. Bu durum o kadar büyük öneme sahiptir ki, Bloom (1971) bireyler arasında öğrenme düzeylerinin farklılıklarının dörtte bir oranında duyuşsal özelliklerden kaynaklanmakta olduğunu belirtmiştir. Dolayısı ile öğrencilerin öğrenme seviyelerinin artırılması amacıyla duyuşsal özellikler de dikkate alınmalıdır. Bu duyuşsal özelliklerin içerisinde kaygı kavramı ön plana çıkmaktadır.

Genel olarak kaygı, kişinin dış dünyasından veya iç dünyasından gelen bir uyaranla karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel tepkiler olarak tanımlanırken, matematiğe yönelik olan kaygı ise, korku ve matematikten çekinme durumlarını kapsamaktadır. Ma ve Hu (2004) öğrencilerin matematik dersine yönelik sorumluluklarını yapmaları gerektiği zaman ortaya çıkan rahatsız edici bir duygu olduğunu

belirtmişlerdir. Ayrıca bu rahatsızlığın temel sebeplerini üzüntü, zihinsel bozukluk, hayal kırıklığı, korku, hoşnutsuzluk ve endişe gibi davranışlar olarak açıklamışlardır. Öğretmenlerin temel özellikleri, derse yönelik tutumları ve matematik derslerindeki durumları çevresel nedenleri oluştururken, matematiğin soyut ve mantığa dayalı özellikleri ise zihinsel nedenler olarak açıklanmıştır. Benzer modellemelerde biri Truttschel (1992) tarafından oluşturulmuştur. Şekil 1'de yer alan matematik kaygı süreci modeline göre kişilerin matematik dersine yönelik daha önceki tecrübeleri, matematik dersine yönelik endişelerinin bir numaralı sebepleri olarak görülmektedir. Modelin ikinci aşamasında, bireylerin kendilerini olumsuz yönde etkileyebilecek ve matematiğe yönelik kaygılarını arttırabilecek iletişim içerisinde olabilecekleri açıklanmıştır. Modelde endişe basamağı olarak ise başarısız olma, çevredekilere aptal görünme, reddedilme ve hedeflere ulaşamama korkusu gibi birçok korku nedenlerini barındırmaktadır (Truttschel, 1992).




***Şekil 1.*** *Matematik Kaygısı Sürecinin Modellenmesi (Kaynak, Truttschel, 1992; akt: Dede ve Dursun, 2008)*

Diğer taraftan öğrencilerdeki bu kaygının giderilmemesi öğrencilerin matematiği başaramayacağı inancına kapılmasına neden olduğu için kaygıların giderilmesine yönelik yapılan çalışmalarda kaygıya etki eden faktörler incelenmiş ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde sıklıkla öğrencilerin yaş ve cinsiyetleri başta olmak üzere, anne ve babanın tutumları, anne ve babanın eğitim düzeyleri, ailenin sosyoekonomik durumu, öğrencinin kardeş sayısı ve öğrencinin başarı düzeyi gibi faktörlerin sıklıkla incelendiği görülmektedir. Literatürde kaygıyı etkileyen durumlar genel olarak ele alındığında; yaş arttıkça kaydı düzeyinin de arttığı görülmektedir (Ronan, Kendall, Rowe, 1994). Benzer şekilde cinsiyet faktörüne ilişkin çalışmalar incelendiğinde kızlardaki kaygı düzeylerinin erkeklerdeki kaygı düzeylerine oranla daha

fazla gözlendiği görülmektedir (Varol, 1990). Diğer taraftan ebeveynlerin çocuklara karşı tutum ve davranışlarının da kaygı düzeyine etki eden diğer bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin tutumlarının haricinde genetik yoluyla çocuğa zihinsel olarak kaygıların aşılanması söz konusudur. Dolayısıyla öğrenciler bu altyapı ile çeşitli ilişkiler geliştirmekte ve karşılaştığı kişi ve olaylardan kaygı duyabilmektedirler. Literatürde yer alan diğer faktörlerden biri olan ebeveynlerin eğitim düzeyleri dikkate alındığında ise anne ve babanın eğitim düzeyinin çocuğa karşı tutuma yönelik etki ettiğine dair bulgulara rastlanmaktadır (Eren ve Gümüş, 1997). Aynı şekilde Girgin (1990) ailenin sosyoekonomik düzeyinin çocukların kaygı düzeyine ciddi bir etkisinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların kaygı seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde ebeveyn meslekleri ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi Varol (1990), tarafından incelenmiş ve mesleği işçi, çiftçi, esnaf olan ebeveynlerin çocuklarındaki kaygı düzeylerinin mesleği memur, subay ve serbest meslek olanlara oranla daha yüksek olduğunu gözlenmiştir. Diğer bir faktör olarak kardeş sayısı göz önünde bulundurulduğunda Sargın'a (1990) göre kardeş sayısı fazlalaşması kaygı seviyelerini de artırdığı görülmektedir. Son olarak okuldaki akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kaygı seviyelerinin akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre fazla olduğu belirlenmiştir (Sargın, 1990; Varol 1990).

Tüm bu etkenlerin yanında matematik kaygısının giderilmesine yönelik yapılan araştırmalarda mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde özellikle matematiğe yönelik duyuşsal tepkileri geliştirmenin kritik dönemi olan ilkokul çağındaki öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ve motivasyonları arttırıcı ortamların hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır (Sarı ve Ekici, 2018). Bu ortamların içerisinde kuşkusuz en önemlisi bilgisayar kullanımı ve uygun materyallerin kullanımı ile oluşturulabilmektedir (Tatar ve Dikici, 2008).

Günümüzde bu imkanların büyük oranda kullanılmasına rağmen (Güler ve Bilgin, 2017) ülkemizde pek çok öğrencinin matematik dersine yönelik olumsuz bir tutum geliştirdiği ve bunun sonucunda başaramayacağını düşünerek kaygılandığı bilinmektedir Bu durum ilkokuldan başlayarak ilköğretim sekizinci sınıfa kadar süregelmektedir (Yenilmez, Özbey, 2006). Dolayısı ile ülkemizin doğusunda yer alan kırsal kesimlerdeki okullarda bu tür imkanların sıklıkla kullanılamadığı bilinmektedir. Bu bağlamda liseye geçişten önceki son sınıf olan sekizinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin Van ilinin bir ilçesine bağlı bir okul üzerinden incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Dolayısı ile bu araştırmada;

1-Van ili, Erciş ilçesinde öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerini matematik kaygı düzeyleri hangi seviyededir?

2-İncelenen öğrencilerin kaygı düzeyleri cinsiyet ve not düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?

Sorularına yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli bir örneklem üzerinden anlık bilgi toplamak suretiyle yapılan ve bir özelliğin durumunu ortaya koymak amacıyla başvurulan nicel bir araştırma desenidir (Büyüköztürk,2018). Araştırmada veri toplama aracı olarak Recep Bindak (2005) tarafından hazırlanan "Matematik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Likert tipinde hazırlanan ölçek ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarını ortaya çıkarabilecek ifadeler içeren 16 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 5 tanesi matematik kaygısını ortaya çıkarabilmek amacıyla olumsuz olarak ifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracına ek olarak bazı demografik bilgiler istenmiştir. Bunlar öğrencilerin cinsiyeti ve matematik notlarıdır. Ölçeğin yanıtları; "her zaman", "çoğu zaman", "ara sıra", "hemen hemen hiç" ve "hiçbir zaman" şeklindedir. Puanlama her madde için 1-5 şeklinde yapılmıştır. Puanın yüksek olması matematiğe yönelik kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek kaygı puanı 80, en düşük kaygı puanı ise 16 olmaktadır. Veri toplama aracı örnekleme sınıf ortamında uygulanmıştır. Ayrıca ve toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak %5 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir.

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini Van ilinin Erciş ilçesine bağlı bir ortaokulda öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 50 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilecek birimlerin tercih edilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012). Dolayısı ile araştırmacının görev yaptığı birimdeki öğrenciler tercih edilmiştir. Bu öğrencilerden 23 (%46) tanesi erkek, 27 (%54) tanesi kız öğrencidir. Öğrenciler çalışmaya gönüllülük esasına uygun olarak katılmıştır.

## Verilerin Analizi

Ölçek formundaki maddeler beş basamaklı likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. Her katılımcının ölçek puanı, maddelere gösterdiği tepki puanlarının toplamından elde edilmiştir. Veriler bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 18 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde başlangıçta frekans, ortalama, standart sapma ve standart hata gibi betimsel istatistikler hesaplanmış ve genel durum ortaya konmuştur. Ardından gruplar arası kıyaslamalar yapılabilmesi amacıyla kullanılacak testin belirlenmesi için Kolomogorov-Smirnov ve Shapiro Wilks normallik testleri uygulanmıştır. Uygulanan testlerin sonucunda cinsiyet değişkenine yönelik yapılan testler için bağımsız gruplar t- testi kullanılmıştır. Ayrıca not gruplarının kıyaslanması amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) testi kullanılmıştır. Ayrıca Anova testinin ön şartı olan varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve grup varyanslarının homojen olduğu, dolayısı ile verinin test için uygun olduğu görülmüştür.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak yapılan testlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde 50 öğrencinin vermiş olduğu cevapları ortalaması 2,733 ve standart sapması 1,288 olduğundan verilen cevapların genel ortalaması sola çarpık bir dağılım göstermektedir. Dolayısı ile kaygı ölçeğine verilen yanıtlar matematik dersinde kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan ölçeğin sonuçlarına ilişkin demografik bulgular tablo 1'de sunulmuştur.

***Tablo1.*** *Demografik gruplara ilişkin betimsel istatistikler.*

| | | N | $\bar{x}$ | Stn. Sap. | Stn. hata. | Min. | Maks. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | **Kız** | 23 | 43.83 | 6.92 | 1.44 | 31.00 | 58.00 |
| | **Erkek** | 27 | 43.67 | 5.51 | 1.06 | 34.00 | 54.00 |
| **Not** | **1** | 2 | 52.00 | 2.83 | 2.00 | 50.00 | 54.00 |
| | **2** | 9 | 46.44 | 6.88 | 2.29 | 36.00 | 56.00 |
| | **3** | 13 | 45.08 | 5.63 | 1.56 | 31.00 | 52.00 |
| | **4** | 12 | 42.92 | 6.63 | 1.91 | 35.00 | 58.00 |
| | **5** | 14 | 40.29 | 3.83 | 1.02 | 34.00 | 48.00 |

Tablo 1 incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında demografik özellikler göz önüne alındığında grupların oldukça yakın değerde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin matematik dersinden aldıkları karne

notlarına bakıldığında büyük bir kısmının 3 ve üstü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin karne notlarının çok az bir kısmı (11 kişi) 3'ün altındadır. Ayrıca karne notunun artışına ters biçimde ölçeğin puan ortalamalarında azalma olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan öğrencilerin ölçek maddelerinde verdiği yanıtların detaylı dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

***Tablo2.*** *Öğrencilerin ölçek maddelerine verilen yanıtların yüzdelik dağılımı.*

| Maddeler | Hiçbir zaman | Hemen hemen hiç | Ara sıra | Çoğu zaman | Her zaman |
|---|---|---|---|---|---|
| Matematik kelimesi bana karmaşık durumları anımsatır. | 24.0% | 26.0% | 30.0% | 10.0% | 10.0% |
| Matematik derslerinde tahtaya çıkmaktan korkuyorum. | 44.0% | 18.0% | 28.0% | 6.0% | 4.0% |
| Matematik sınavlarında kendimi oldukça rahat hissederim. | 12.0% | 16.0% | 26.0% | 20.0% | 26.0% |
| Matematik derslerinde öğretmenin bana soru sormasında çekiniyorum. | 54.0% | 8.0% | 28.0% | 8.0% | 2.0% |
| Matematik dersini anlıyorum ama ileride zor olacağını düşündükçe motivasyonum düşüyor. | 20.0% | 14.0% | 30.0% | 18.0% | 18.0% |
| Bir matematik problemi çözdükten sonra kendimi rahatlamış hissederim. | 4.0% | 4.0% | 18.0% | 22.0% | 52.0% |

***Tablo2.*** *devamı.*

| Maddeler | Hiçbir zaman | Hemen hemen hiç | Ara sıra | Çoğu zaman | Her zaman |
|---|---|---|---|---|---|
| Matematik sınavından korktuğum kadar hiçbir şeyden korkmam. | 44.0% | 18.0% | 20.0% | 12.0% | 6.0% |
| Matematikten korkmuyorum. | 8.0% | 12.0% | 24.0% | 6.0% | 50.0% |
| Matematik dersinde her şeyi anlıyorum ama eve gelince sanki hiçbir şey bilmiyormuş gibiyim. | 38.0% | 6.0% | 24.0% | 22.0% | 10.0% |
| Matematik yüzünden sınıfta kalacağım diye ödüm kopuyor. | 58.0% | 6.0% | 12.0% | 12.0% | 12.0% |
| Matematik dersinde kendimi korkmuş biri olarak hissediyorum. | 56.0% | 16.0% | 22.0% | 4.0% | 2.0% |
| Matematik ders saatinin daha fazla olmasını isterim. | 10.0% | 12.0% | 22.0% | 24.0% | 32.0% |
| Matematik sınavlarına nasıl çalışacağımı bilmiyorum. | 26.0% | 10.0% | 22.0% | 28.0% | 14.0% |
| Matematik derslerinde dışarıda olmayı düşlerim. | 50.0% | 14.0% | 26.0% | 6.0% | 4.0% |
| Matematik çok zevklidir. | 8.0% | 4.0% | 22.0% | 18.0% | 48.0% |
| Matematik dersinde soru sormaya çekiniyorum. | 60.0% | 18.0% | 14.0% | 4.0% | 4.0% |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin olumlu maddelere verdikleri yanıtların büyük bir yüzdesinin "her zaman" cevabı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Matematik dersine yönelik kaygı düzeyinin belirlendiği bu çalışmada çoğunlukla "her zaman" seçeneğinin çıkması ve ülkemizin Doğu Anadolu bölgesinde bir ilçe okulundan elde edilmiş olması araştırmanın literatüre katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Maddeler detaylı incelendiklerinde öğrencilerin genel anlamıyla matematik dersini sevdiği ancak bu durumu sorulara uygulamada sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu durumda matematik dersine yönelik kaygı düzeylerini artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bu değerlerden yola çıkılarak gruplar arasındaki farkların tespit edilmesi amacıyla yapılacak olan istatistiksel testlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

***Tablo3.*** *Normallik Testi Sonuçları.*

| Değişkenler | Gruplar | N | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Not | 1 | 2 | .260 | 2 | . | | | |
| | 2 | 9 | .199 | 9 | .200* | .910 | 9 | .314 |
| | 3 | 13 | .187 | 13 | .200* | .891 | 13 | .099 |
| | 4 | 12 | .185 | 12 | .200* | .922 | 12 | .304 |
| | 5 | 14 | .203 | 14 | .123 | .932 | 14 | .322 |
| **Cinsiyet** | Kız | 23 | .099 | 23 | .200* | .982 | 23 | .931 |
| | Erkek | 27 | .130 | 27 | .200* | .956 | 27 | .295 |

Normallik testleri incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından her iki test sonucuna göre de grupların normallik şartlarını sağladıkları görülmüştür. Diğer taraftan not değişkeninin birinci grubu hariç diğer tüm alt grupların normal dağıldığı görülmektedir. Bu grubun gözlem sayısının az olmasından kaynaklandığı göz önünde bulundurularak grup karşılaştırmalarına geçilmiştir.

Cinsiyet gruplarının karşılaştırılmasında ise parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

***Tablo4.*** *Cinsiyet Faktörü Açısından Kıyaslama*

| **Gruplar** | **N** | $\bar{x}$ | **Ss.** | **Sd** | **t** | **p** | **Cohen's d** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kız** | 23 | 43.83 | 6.92 | 48 | 0.09 | **0.93** | **0.03** |
| **Erkek** | 27 | 43.67 | 5.51 | | | | |

Tablo 4'de yer alan bağımsız örnekler t testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından kız grubu (Ort=43.83, Ss=6.92) ile erkek grubu (Ort=43.67, Ss=5.51) arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (t(48)=0.09,p=0.9281, d=0.03). Diğer taraftan notlara göre puanların karşılaştırılması için ise tek yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

***Tablo5.*** *Not Faktörü*

| Varyans Kay. | Kareler Top. | sd | **Kareler Ort.** | **F** | **p** | **$\eta^2$** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Grup** | 400.70 | 4.00 | 100.18 | 3.13 | 0.020 | 0.218 |
| **Hata** | 1440.92 | 45.00 | 32.02 | | | |
| **Toplam** | 1841.62 | 49.00 | | | | |

Tablo 5'de yer alan Anova testinin varsayımlarından olan varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (F(4, 45)=1.099, p=0.368). Test sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F(4, 45)=3.13, p=0.02). Ayrıca etki büyüklüğü 0.217 olduğundan yüksek düzeyde bir etki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arası farkların tespit edilmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi tercih edilmiştir. LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

***Tablo6.*** *Çoklu Karşılaştırma Testi Bulguları*

| i.grup | **j.grup** | **Ortalama farkı (i-j)** | **Std. Error** | **Sig.** | **95% Güven Aralığı** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| 1 | 2 | 5.556 | 4.424 | .216 | -3.354 | 14.465 |
| | 3 | 6.923 | 4.298 | .114 | -1.734 | 15.580 |
| | 4 | 9.083 | 4.322 | **.041** | .379 | 17.788 |
| | 5 | 11.714 | 4.278 | **.009** | 3.099 | 20.330 |
| 2 | 1 | -5.556 | 4.424 | .216 | -14.465 | 3.354 |
| | 3 | 1.368 | 2.454 | .580 | -3.575 | 6.310 |
| | 4 | 3.528 | 2.495 | .164 | -1.498 | 8.553 |
| | 5 | 6.159 | 2.418 | **.014** | 1.289 | 11.028 |
| 3 | 1 | -6.923 | 4.298 | .114 | -15.580 | 1.734 |
| | 2 | -1.368 | 2.454 | .580 | -6.310 | 3.575 |
| | 4 | 2.160 | 2.265 | .345 | -2.402 | 6.723 |
| | 5 | 4.791 | 2.180 | .033 | .401 | 9.181 |

***Tablo6.*** *Devamı.*

| i.grup | j.grup | Ortalama farkı (i-j) | Std. Error | Sig. | 95% Güven Aralığı | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| 4 | 1 | -9.083 | 4.322 | **.041** | -17.788 | -.379 |
| | 2 | -3.528 | 2.495 | .164 | -8.553 | 1.498 |
| | 3 | -2.160 | 2.265 | .345 | -6.723 | 2.402 |
| | 5 | 2.631 | 2.226 | .243 | -1.853 | 7.115 |
| 5 | 1 | -11.714 | 4.278 | **.009** | -20.330 | -3.099 |
| | 2 | -6.159 | 2.418 | **.014** | -11.028 | -1.289 |
| | 3 | -4.791 | 2.180 | .033 | -9.181 | -.401 |
| | 4 | -2.631 | 2.226 | .243 | -7.115 | 1.853 |

Tablo 6'da yer alan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre karne notu 1 olan grup ile notu 4 ve 5 olan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ayrıca notu 2 olan grup ile notu 5 olan grup arasında da yine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Tablo 1 ve tablo 6 aynı anda incelendiğinde öğrencilerin karne notlarının yüksek olması matematik dersine yönelik kaygı düzeyleri üzerinde çok bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Matematik, insanoğlunun yaratılışından önce var olmakla birlikte insanoğlunun sorgulamaya başlaması ile gün yüzüne çıkmış, biçimleri, sayıları tümdengelimli akıl yürütme yoluyla inceleyen ve sorgulayan bir bilim dalıdır. Matematiğin tarihsel süreç boyunca sürekli gelişimi, insanoğlunun bu bilime karşı ilgisini arttırmakla birlikte aynı zamanda kaygılarını da arttırmıştır. Kaygı, kişinin korku verici durumlara karşı vermiş olduğu tepkidir. Matematiğe yönelik kaygıyı ise bireyin bu dersi yapamama korkusu, kendini yetersiz hissetmesi, telaş yapması, yaş ve çevresel faktörler gibi etmenler etkilemektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren matematik ile karşılaşan çocukların matematiğe karşı tutum ve kaygılarının aynı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin matematik dersine karşı önyargılı yaklaşması hatta matematik dersi ile ilgilenmemesinin altında matematiğe karşı gelişen kaygı olduğu gözlemlenmektedir. Matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin derste konuları anlamada güçlük çekmeleri ve bunun sonucunda matematik dersinde başarısız olmaları durumu da kaygının doğal bir sonucudur. Ayrıca bu kaygı durumunun önüne geçilmediği sürece bir çığ gibi büyüyeceğinin ve önlenemez bir hale geleceğinin unutulmaması gerekir.

Matematik kaygısı ile yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle matematiğin öğretim ile ilgili metotları, öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranışları ve özellikleri, öğrencilerin matematik dersindeki başarısı,

yeteneği, psikolojik durumları, matematiğe yönelik tutum ve davranışları, matematiğe karşı inançları ve matematik hazır bulunuşlukları ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Dolayısı ile bu araştırmada ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının hangi düzeyde olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda örneklemi Van ili Erciş ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Ayrıca demografik gruplar olan cinsiyet, yaş, en çok sevilen ders ve matematik notuna göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde Erciş'te okuyan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı geliştirdikleri kaygı düzeyleri, ölçek puanları üzerinden incelendiğinde 5 üzerinden 2,733 olduğu görülüştür. Bu durum %54 oranında kaygıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca toplam puanlar göz önünde bulundurulduğunda 80 puan üzerinden genel ortalamanın 43.74 olduğu dolayısı ile benzer şekilde %54 oranında kaygıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan demografik özelliklerbakımından gruplar incelendiğinde cinsiyet değişkeni bakımından incelenen öğrencilerden elde edilen sonuçların matematik kaygı düzeylerine cinsiyet faktörünün belirgin bir katkı yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematik başarı durumu ile ilgili karne notlarına bakıldığında ise genel olarak öğrencilerin notlarını ile kaygı puanları arasında ters orantılı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yapılan Anova testi sonucunda düşük ve yüksek puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Ancak "Matematik dersini anlıyorum ama ileride zor olacağını düşündükçe motivasyonum düşüyor." sorusuna "çoğu zaman" ve "her zaman" seçeneklerin %18 çıkması düşündürücüdür.

Genel olarak ölçek maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde "Matematik ders saatinin daha fazla olmasını isterim." ve "Matematik çok zevklidir." maddelerine çok büyük oranda olumlu yanıtlar verildiği görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin genel anlamıyla matematik dersini sevdikleri ancak bu durumu sorulara ve günlük hayata uygulamada sıkıntılar yaşadıklarını düşündürmektedir. Elbette ki matematik kaygı düzeyine bakıldığında matematik başarı durumu yüksek olan öğrencilerin, matematik başarı durumu düşük olan öğrencilere göre daha az bir kaygı durumu olmakla birlikte, bu kaygı düzeyi tamamen sıfıra inmemektedir (Bozak 1982; Sargın, 1990; Varol, 1990). Bu durum matematiğe yönelik kaygı düzeyinin var olacağını lakin bu seviyeyi minimize etmek için bazı çalışmalar yapılması gerektiğini gün yüzüne çıkarmaktadır.

## ÖNERİLER

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı düzeylerini azaltabilmek için öğrencilerin daha önceki eksik bilgileri tamamlanmaya çalışılmalıdır. Böylece öğrencilerin konuları tam anlamıyla bilmesi kaygı düzeylerini de belirli oranda düşürecektir. Bununla beraber öğrencilerin matematik konusunda başarılı olabileceklerine inandırılması onları motive edebileceği gibi geleceğe dair emin adımlarla gitme fırsatı da tanıyacaktır. Bunun içinde öğretmenlerin ders hedeflerini iyi belirlemesi ve de çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin derse odaklanmasını sağlamalıdır. Baykul'a (2000) göre ilköğretim seviyesinde çocukların öğrenmede zorlandıkları kavramlar yoktur. Başarısızlığın en önemli sebebi matematik öğretiminde öğrencilere matematiksel ilişkileri anlamayı ve yorumlama yeteneklerine göre yardımda bulunulmamasıdır.

1-Bu nedenle öğrencilerin kaygılarını giderecek ortamlar hazırlanmalı ve sanal ve fiziki materyaller kullanılmalıdır. Literatür incelendiğinde bu güçlüklerin giderilmesinde ise en çok kullanılan yöntemler; bilgisayar kullanımı, görselleştirme ve uygun materyal kullanımı olarak sıralanmaktadır (Tatar ve Dikici, 2008). Bu amaca yönelik olarak hazırlanmış pek çok materyal (Kutluca ve Birgin, 2007; Gürbüz, 2008; Özmen, 2020; Bilgin, 2021) bulunmaktadır. Ayrıca GeoGebra ve Cabri gibi dinamik geometri yazılımları da öğrencilerin matematiği soyut bir ders olarak görmelerini önleyebileceğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Kutluca ve Zengin, 2007; Shadaan ve Leong, 2013; Arslan ve Bilgin, 2020). Bu ve benzeri adımlar atılarak özellikle düşük puana sahip öğrencilerin kaygılarının giderilmesi sağlanmalı ve ilerlemeleri teşvik edilmelidir.

2-Ayrıca araştırma sınırlı bir örneklem üzerinden kısıtlı imkanlar ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısı ile daha kapsayıcı bir araştırma ile daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek derinlemesine bilgiler edinilebilir.

## KAYNAKÇA

Altun, M. (2013). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi (9. Baskı).* Bursa: Alfa Akademi.

Arslan ve Bilgin, (2020). Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Video ile Öğretimin Teknoloji Tutumuna Etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(1), 41-50.

Başar, M., Ünal, M., Yalçın, M.(2002). " ilköğretim Kademesiyle Başlayan Matematik Korkusunun Nedenleri" *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* 16-18 Eylül. ODTÜ, Ankara

Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. sınıflar için.* Pegem A. Yayıncılık.

Bilgin, E. A. (2021). A Mobile Educational Game Design for Eliminating Math Anxiety of Middle School Students. *Education Quarterly Reviews, Vol.4 Special Issue 1: Primary and Secondary Education,* 328-335**.**

Bindak, R., (2005). İlkögretim Ögrencileri için Matematik kaygı Ölçegi, *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi,* 17(2), 442-448.

Bloom, B.S., Hastins, J.T., Madaus, C.F., (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, Mc Graw-Hill

Bozak, M. M. (1982). Anksiyete ve okul başarısı arasındaki ilişkiye ait bir araştırma. *Psikoloji Dergisi,* 16, 24-39.

Büyüköztürk, Ş. (2018) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Pegem Akademi, Ankara

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri.* Erişim adresi: http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf 15.02.2020 tarihinde erişilmiştir.

Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.

Eren, A. ve Gümüş, A. (1997). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Girgin, G. (1990). *Farklı sosyo ekonomik kesimden 13–15 yaş grubu öğrencilerinde kaygı alanları ve kaygı düzeyinin başarıyla ilişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler ve Bilgin, (2017). The effect of a natural numbers subjected educational software on students' attitudes and success. *Abstracts of Participants' Talks Van.*

Gürbüz, R. (2008). Olasılık konusunun öğretiminde kullanılabilecek bilgisayar destekli bir materyal. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 41-52.

Kutluca, T. ve Birgin, O. (2007). Doğru Denklemi Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (2).

Kutluca, T. ve Zengin, Y. (2011). Matematik Öğretiminde Geogebra Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 160-172.

Ma, X., & Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis. *Journal of adolescence*, 27(2), 165-179.

Özmen, Ö. (2020). *Matematik dersi dönüşüm geometrisi konusunda etkileşimli materyal geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Ronan, K. R., Kendall, P. C. ve Rowe, M. (1994). Negative affectivity in children: Development and validation of a self-statement questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 18(6), 509-528.

Sargın, N. (1990). *Lise I. ve III. Sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Sevgi, S., Sarı, A. ve Işık, C. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılığının ve Matematik Kaygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 11 (1) , 45-62.

Shadaan, P. ve Leong, K. E. (2013). Effectiveness of Using GeoGebra on Students' Understanding in Learning Circles. *Malaysian Online Journal of Educational Technology,* 1(4), 1-11.

Tatar, E., ve Dikici, R. (2008). Matematik eğitiminde öğrenme Güçlükleri/Learning difficulties in mathematics education. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 183-193.

Truttschel, W.J. (1992). *Mathematics Anxiety at Chippewa Valley Technical College.* Unpublished Master Thesis. The Graduate School University of Wisconsin-Stout Menomonie, Wi 54751,

Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yenilmez, K., Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 431-448.

# Bölüm 12

# TÜRKİYE'DE TEMEL EĞİTİM ÇAĞINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ[1]

*Fatma AVCI*[2]

1 *Bu çalışma 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (21-24 Nisan 2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr., Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, fatma.epo@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7513-9870

## Giriş

Dünya tarihi göz önünde bulundurulduğunda geçmişte de insanların çoğunlukla savaş, açlık vb. sebeplerle yaşadıkları bölgeleri geride bırakarak kendilerine daha iyi olanaklar sunan bölgelere doğru göç ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda göç kavramı, en temel haliyle insan topluluklarının çeşitli sebeplerden dolayı bir yerleşim bölgesinden bir başka yerleşim bölgesine geçmeleri olarak tanımlanabilir. Özellikle son yirmi yıla bakıldığında dünyada meydana gelen gelişmeler ile kitlesel hareketlerde artışlar olduğu ifade edilebilir. Sebepleri değişmekle birlikte göç ve göçe bağlı sorunlar her çağda yaşanmıştır (Sezgin ve Yolcu, 2016; UTSAM Raporu, 2012).

22,4 milyon nüfusu olan Suriye'de, binlerce kişinin ölümüne ve aynı zamanda yaralanmasına, neredeyse 13 milyon Suriyelinin ise arkasında her şeyi bırakarak göç etmesine yol açan Suriye'deki iç savaş ve karışıklık, artık yalnızca Suriye ve diğer bölge devletlerinin değil, son gelişmelerle birlikte tüm dünyanın çözüm bekleyen bir sorunu haline gelmiştir (Erdoğan, 2015; Kap, 2014; Taştekin, 2015). Suriye'deki iç savaşın başlangıcı olan 2011 yılından bu yana Türkiye, savaştan kaçan sığınmacılara kapılarını açmış, bu ciddi insanlık krizini çözmek adına gayret göstermiştir. 29 Nisan 2011 tarihinde 252 Suriye vatandaşı olarak Türkiye'ye ilk sığınmacı kafilesi giriş yapmış ve bu sığınmacılar Hatay ilinde kurulan kampa yerleştirilmiştir. Bu ilk göç hareketinden sonra Suriyeliler misafir olarak görülmüştür. Ancak Nisan 2012 tarihine gelindiğinde Başbakanlık tarafından yayınlanan genelgeye göre ülkemize göç eden Suriyeliler "Geçici Koruma" altına alınmışlardır (Şimşek, 2016; Yılmaz, 2013). Türkiye sığınmacıların ihtiyaçları için ulusal basında yer alan haberlere göre 2019 yılı itibariyle, toplamda 40 milyar dolar harcarken uluslararası bağışçılardan aldığı destek bu paranın sadece % 8'ini oluşturmaktadır (mülteciler.org.tr). Genel tabloya bakıldığında ise tüm dünyayı ilgilendiren bir kriz olmasına rağmen karşılaştığı yoğun göç dalgası ile yıllardır kendi imkânları ile mücadele etmeye çalışan bir Türkiye görülmektedir.

Resmi olarak sayıları neredeyse 4 milyona yaklaşan Suriyeli sığınmacıların kampların yetersiz kalması sebebiyle büyük bir çoğunluğunun sığınma kamplarının dışında, büyük şehirlerde zor koşullarda yaşamlarını sürdürmeye çalışıyor olması, devletin bu sorunu çözmeye yönelik bazı girişimlerde bulunmasını gerektirmiştir. Özellikle % 34'ünü eğitim çağındaki genç nüfusun oluşturduğu sığınmacı kitlesine yönelik, eğitim konusunda daha ciddi tedbirler alınarak, daha akılcı politikalar üretilmesi gerektiği açıktır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). Bu bağlamda yapılan bazı uygulamalar, sığınmacıların Türkiye'ye kabul ve uyumları adına pek çok alanda yapılan çalışmalar

gibi umut vericidir. Tüm bu girişimler nispetinde, artık gitmeyecekleri, yerleşecekleri öngörülen sığınmacı aileler ve çocuklarının ülkemize gerek kültürel değer, gerekse insani boyutta kazanılması için ilerlemeler yaşandığı görülmektedir ve bu ilerlemelerin ülkemizin geleceği için de çok önemlidir (Nohl, 2009; Yıldırımalp, İslamoğlu ve İyem, 2017). Ne yazık ki, göç etmek zorunda kalarak yarıda bıraktıkları eğitimlerini devam ettirebilmeleri Suriyeli çocukların hem kendi geleceklerini, hem de yeni bir Suriye'yi inşa etmelerinde çok önemlidir. Özellikle sığınmacı sayısının üç buçuk milyona ulaşma ihtimallerinin tartışıldığı Türkiye'de, bu genç nüfusu kazanmanın yolu öncelikle eğitime erişimlerini sağlamaktan geçtiği ifade edilebilir.

Araştırmanın konusunu Türkiye'de temel eğitim çağındaki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları ve bu sorunlara yönelik çözümler oluşturmaktadır. Araştırmada Türkiye'deki temel eğitim çağındaki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunlarına yönelik mevcut gelişmeleri ve sunulan çözümleri değerlendirerek öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Doküman incelemesine dayalı olarak oluşturulan bu araştırmada; öncelikle araştırmanın çerçevesi oluşturulmuş ve ardından oluşturulan bu çerçeveye göre dökümanlar incelenmiş ulaşılan veriler işlenmiştir. Çalışmanın bu aşamasında, 2011 yılından 2021 yılına kadar olan veriler gözden geçirilerek ve derinlemesine yapılan doküman incelemesi için ise;

- Kanunlar, Genelgeler ve hukuki metinler,
- Kamuya açık olan elektronik kaynaklar, basın haberleri
- Vakıf raporları ve kurum araştırmaları,
- Konuya ilişkin akademik makaleler,
- Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) yapılan yazılı ve sözlü açıklamalar,
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı raporları (AFAD),
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verileri (GİGM),
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği verileri (UNHCR),
- Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu verileri (UNICEF),
- Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı'nın verileri (UNESCO),

- İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin Raporları taranmış ve kaynak olarak kullanılmıştır.

Tüm bu çalışmalardan sonra ortaya çıkan bulgular değerlendirilerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Burada sözü edilmesi gereken ve çalışma sürdürülürken rastlanılan bir sıkıntı ise, sığınmacıların kayıt altına alınamamasından dolayı rakamlar konusunda kaynaklarda farklı farklı açıklamalara rastlanmıştır, bu durum zaman zaman karışıklığa sebep olmuştur. Bu sorunu çözmek amacıyla çoğunlukla Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verileri (GİGM) dikkate alınmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kaynaklı verilerde 14 Nisan 2021 tarihine kadar olan veriler kullanılmıştır.

Belirtilmesi gereken diğer önemli bir husus ise çalışmada, Suriyeliler için 'sığınmacı' kavramının kullanılmasıdır. Çalışmada sığınmacı ifadesinin kullanılmasındaki temel sebep Suriyeli sığınmacıların hukuki durumundaki belirsizliktir ve faydalanılan kaynaklarda da bu belirsizliğin izleri görülmüş, bazı kaynaklarda sığınmacı bazılarında mülteci ve hatta misafir sözcüklerinin kullanıldığı görülmüştür. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nce yapılan açıklamalarda ise "Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak alanyazında konu ile ilgili taranan araştırmalarda daha ziyade sığınmacı kavramının kullanıldığı fark edildiğinden ve yanı sıra Suriyelilerin savaş ortamından kaçarak Türkiye'ye sığınması ve göç olayının insani boyutta değerlendirilmesinden dolayı çalışmada da sığınmacı kavramı kullanılmıştır.

## Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Hukuki Statüsü

Türkiye 1994 İltica ve Sığınma Geçici Koruma Yönetmeliği ile sığınmacı statüsü verdiği Suriye vatandaşlarında aynı zamanda geçici korumada sağlamaktadır. Böylelikle yetkililer tarafından geçici koruma altında oldukları belirtilen Suriyeliler üçüncü bir ülke tarafından mülteci statüsünde kabul edilene dek bir süre Türkiye'de kalma iznine sahip olmuşlardır (www.unhcr.org/Türkay/uploads/root/sık_sorulan_sorular.pdf).

2014 yılına gelindiğinde ise Türkiye'de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılara yönelik ilk kapsamlı yasal düzenleme Nisan ayında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) kapsamında yürürlüğe girmiştir. Bu Kanun kapsamında Suriyelilerin hukuki statüsü ve faydalanabileceği yasal çerçeve ise aynı yılın Ekim ayında yürürlüğe giren "Geçici Koruma Yönetmeliği" ile oluşturulmuştur (http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm).

Türkiye tarafından yürütülen geçici koruma politikası sayesinde, kamplarda ya da kamp dışında yaşayan tüm Suriyeliler sosyal yardımlar almışlar ayrıca sağlık ve eğitim gibi hayati hizmetlere erişim hakkına sahip olmuşlardır. Ancak, Türkiye Suriyeli sığınmacıların eğitim hakkı gibi temel haklara erişim konusundaki sorunları çözmek adına bazı düzenlemeler yapmış olsa da hala bazı belirsizlikler söz konusudur (Kutlu, 2015). İlgili alanyazında konuyu farklı açılardan ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Şimşek'in (2016) yaptığı araştırmaya göre Suriyeli sığınmacılar Türkiye'de ayrımcılık gördükleri düşüncesindedirler. AFAD tarafından oluşturulan konaklama tesislerinde ya da şehir merkezlerinde kendi imkânları ile tuttukları evlerde yaşayan Suriyeli sığınmacılar, Türkiye'de kendileri için bir gelecek görmediklerini söylemektedirler. Dört yıl boyunca haklara erişim ve yasal statü konusunda bir gelişme olmadığını düşündüklerini, konaklama, iş, eğitim, sağlık vb. temel haklara erişim için Avrupa'ya gitmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir.

## Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Mevcut Durumu

10 yılı aşkın bir süredir devam eden yoğun iç savaş ortamını geride bırakarak göç eden çok sayıda Suriye vatandaşı Türkiye'nin de aralarında bulunduğu komşu ülkelere sığınmışlardır. Ülkesinden kaçan Suriyeliler ülkemizde AFAD Konaklama Merkezi olarak da bilinen kamplara yerleştirilmiş ve buralarda her türlü imkan ve hizmetlere sahip olmuşlardır. Savaş travması yaşayan sığınmacılara psikolojik destek sağlanmış, aynı zamanda buralarda eğitimini yarıda bırakarak gelen çocuklara eğitimlerine devam edebilme olanağı sağlanmıştır. Lübnan, Ürdün ve Irak gibi diğer ülkelerdeki kamplara göre Türkiye kamplarına sığınan sığınmacı misafirlere çok daha iyi şartlar sunulmuştur. Bu durum uluslararası camiada da takdir görmüştür (Kirişçi, 2014; Orhan, 2014; UNİCEF, 2015b; Theirworld a World at School, 2015 ).

Misafirlikleri gittikçe uzayan ve artık 2011 yılının başında görüldüğü gibi misafir gözüyle bakılmayan sığınmacıların Türkiye'de kalıcı oldukları düşüncesi yerleşmeye başlamıştır. Dolayısıyla artık fazlasıyla kamp dışına taşmış sığınmacı ailelerin Türkiye'deki hayatlarının düzenlenmesi ve yaşam koşullarının iyileştirilmesinin gerektiği düşünülmüş ve temel ihtiyaçlarının karşılanması konusunda sistemli düzenlemelere gidilmiştir (Dillioğlu; 2015; Kap, 2014; Kutlu, 2015).

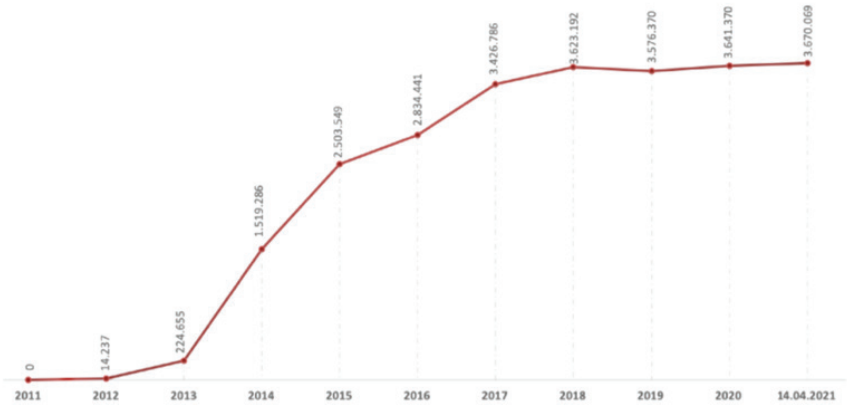
Sağlık, barınma, iş gibi pek çok alanda imkâna sahip olan sığınmacıların eğitim sorunlarıyla ilgili de çalışmalar yapılmıştır. Nitekim GİGM'nin 14 Nisan 2021 tarihli verilerine göre, Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin 1.237.544'ü çocuklardan oluşmaktadır. Bir başka ifade ile Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin yaklaşık % 33.7'si 0-19 yaş aralığındadır. Bu veri, ülkelerinde eğitimlerini yarıda bırakarak gelen ve eğitimine devam

etmesi gereken yüz binlerce Suriyeli çocuğun olduğunu göstermektedir (GİGM verileri, 2021). Diğer yandan Türkiye'de doğup büyüyerek eğitim çağına yaklaşmakta olan önemli büyüklükte bir nüfus söz konusudur. Şekil 1'de Suriyeli sığınmacıların yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre nüfusu sunulurken, Tablo 1'de ise Geçici Koruma Altındaki Suriyeli sığınmacıların yıllara göre sayısal artışı sunulmaktadır.

*Tablo 1.*

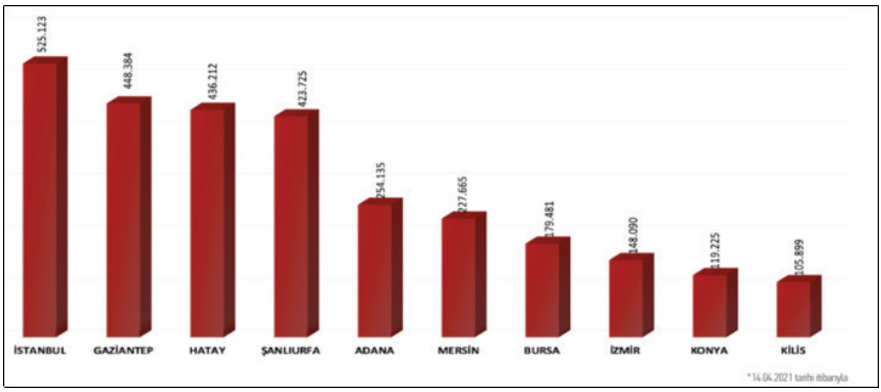
*Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Nüfusu*

| **Yaş** | **Erkek** | **Kadın** | **Toplam** |
|---|---|---|---|
| 0-4 | 259.587 | 242.326 | 501.913 |
| 5-9 | 289.280 | 271.692 | 560.972 |
| 10-14 | 217.421 | 204.248 | 421.669 |
| 15-18 | 137.307 | 117.596 | 254.903 |
| 19-24 | 281.998 | 212.454 | 494.452 |
| 25-29 | 219.866 | 159.566 | 379.432 |
| 30-34 | 165.799 | 120.331 | 286.130 |
| 35-39 | 124.405 | 97.426 | 221.831 |
| 40-44 | 85.011 | 74.117 | 159.128 |
| 45-49 | 57.623 | 56.333 | 113.956 |
| 50-54 | 45.712 | 44.586 | 90.298 |
| 55-59 | 34.781 | 34.883 | 69.614 |
| 60-64 | 22.929 | 23.676 | 46.605 |
| 65-69 | 14.935 | 15.767 | 30.702 |
| 70-74 | 8.825 | 9.722 | 18.547 |
| 75-79 | 4.340 | 5.379 | 9.719 |
| 80-84 | 2.378 | 3.173 | 5.551 |
| 85-89 | 1.131 | 1.671 | 2.802 |
| 90+ | 1.131 | 1.671 | 1.845 |
| **Toplam** | **1.974.102** | **1.695.967** | **3.670.069** |




***Şekil 1.*** *Türkiye'ye göç eden Suriyeli sığınmacıların yıllara göre sayıları (GİGM verileri, 2021)*

Tablo 1 ve Şekil 1'de sunulan GİGM verilerine göre, Türkiye'de 14 Nisan 2021 tarihi itibarıyla mevcut kamplarda ve kampların dışında toplam 3 milyon 670 bin 69 Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır. Ülkemize Suriyeli sığınmacı göçünde 2011 yılından bu yana sürekli yükselen bir grafik vardır.




***Şekil 2.*** *Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin ilk 10 il bazında dağılımı. (GİGM verileri, 2021).*

Şekil 2'de sunulduğu gibi ülkemizde geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak bulunduğu ilk üç il sırasıyla İstanbul, Gaziantep ve Hatay'dır. Örneğin Gaziantep'in il nüfusu ile oranlandığında nüfusun %20,5'lik kısmını Suriyeli sığınmacıların oluşturduğu görülmektedir (GİGM verileri, 2021). Bu oran hiç de azımsanmayacak bir orandır ve Gaziantep'in böyle büyük bir göç karşısında ekonomik,

sosyal, güvenlik ve temel hizmetler konusunda sıkıntı yaşadığını, basında yer alan haberlere dayanarak söylemek mümkündür (www.mmo.org.tr).

Türkiye'ye Suriyeli göçünün başladığı ilk yıllarda, Suriyelilerin sınır illerde yaşamaya başladığı ancak zaman içinde ülkenin diğer illerine yayıldığı bilinmektedir. Kamplardaki pek çok hizmete rağmen, sığınmacılar kamp yaşamının sıkıcılığından dolayı kamp dışında yaşamayı tercih etmektedir. Kamplara giriş çıkışların izinli olması, kamp hayatının kurallı olması vb. sebeplerden dolayı sığınmacılar kamp dışında şehir merkezlerinde yaşamak istemektedirler (Orhan, 2014). Tablo 2'de geçici barınma merkezlerinde ve bu merkezlerin dışında kalan Suriyeli sığınmacıların bilgileri sunulmaktadır.

*Tablo 2.*

*Barınma Merkezlerinde Ve Barınma Merkezlerinin Dışında Kalan Suriyelilere İlişkin Bilgiler*

| İl | GBM adı | GBM mevcudu | Toplam Mevcut |
|---|---|---|---|
| Adana (1) | Sarıçam | 19.952 | 19.952 |
| Hatay (3) | Altınözü | 2.596 | 2.596 |
| | Yayladağı | 3.490 | 3.490 |
| | Apaydın | 2.948 | 2.948 |
| Kahramanmaraş (1) | Merkez | 10.333 | 10.333 |
| Kilis | Elbeyli | 8461 | 8461 |
| Osmaniye | Cevdetiye | 9190 | 9190 |
| Toplam | 56.970 | | |
| Geçici barınma merkezleri dışında bulunan Suriyeli sığınmacı sayısı | 3.613.099 | | |

*(Kaynak: GİGM verileri, 2021).*

Tablo 2'den de anlaşıldığı üzere bir başka ifadeyle de Suriyelilerin yaklaşık % 98,4'ü gibi çok büyük bir kısmı kendilerine tahsis edilen kampların dışında düzensiz bir şekilde farklı illere dağılmış durumdadırlar. Nisan 2013'den itibaren, düzenli ve düzensiz göç halindeki tüm Suriyeli sığınmacılar biyometrik olarak ve parmak izi alınarak AFAD tarafından kayıt altına alınmaktadır. Kamplarda yaşayan sığınmacıların kontrolü sağlanabilirken, kampların dışında yaşayan sığınmacıların kontrolü mümkün olamamaktadır. Kamp dışında yaşayan sığınmacılar, mevsimsel-

dönemsel işçi olarak çalışmalarından dolayı sık sık yer değiştirmekte, bu da onların kayıt merkezlerine ulaşmalarını olumsuz etkilemektedir (Yonca-Velieceoğlu, 2014).

## Suriyeli Sığınmacı Çocuklara Yönelik Eğitim Hizmetleri

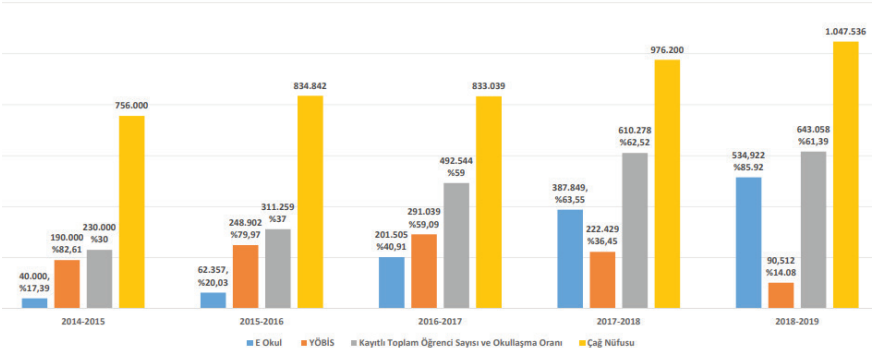
Türkiye'nin de taraf olduğu, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan 22. Maddeye göre, taraf ülkeler kendi topraklarında ailesi olsun ya da olmasın mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da mülteci olan bir çocuğa, gereken tüm haklardan faydalanması için tüm önlemleri almaktan sorumludur (https://www.unicefturk.org). Bu bağlamda Türkiye, sığınmacı çocukların eğitime erişimlerini ve bu hizmetten faydalanmalarını sağlamalıdır. Zaten sığınmacı öğrencilerin eğitim ile ilgili sorunlarını çözmek adına gerçekleştirilen tüm mevcut çabalar, projeler ve hukuki kazanımlarda bu gayeye hizmet etmektedir. Eğitim Suriyeli çocuklar için oldukça önemlidir. UNESCO tarafından yapılan çalışmalara göre, eğitime ulaşamayan Suriyeli çocukları bekleyen pek çok risk vardır. Her türlü istismar ile karşılaşma, savaş travması sonrası ortaya çıkan stres bozukluğu ile birlikte gelişen endişe ve umutsuzluklar, topluma uyum sağlayamama, hem fiziksel ve hem de ruhsal gelişimlerini tamamlayamama olası risklerden sadece bazılarıdır.

Eğitimden uzak kalmaları noktasında çok sayıda riskle yüzleşecek olan Suriyeli çocuklar konusunda Türk halkının da kaygılı olduğu, yapılan kamuoyu araştırmalarında ifade edilmektedir (Demir, 2015; Erdoğan, 2019). Eylül 2014'de yayınlanan yabancıların eğitime erişimine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı genelgesi uyarınca geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar illerdeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardan ve geçici eğitim merkezleri tarafından verilen eğitim hizmetlerinden faydalanma haklarına sahiptirler. Ayrıca genelgeye göre, illerdeki devlet okullarına kayıt olabilmeleri için Yabancı Tanıtma Belgesi'nin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Kayıt ile ilgili detaylar ise İl Eğitim Komisyonları tarafından belirlenmektedir ve gerekli görülürse bazı küçük değişiklikler de yapılabileceği belirtilmiştir. Bu komisyon, çocukları okula yerleştirmekten kabul edilecekleri sınıfı belirlemeye kadar pek çok konuda yardımcı olabilmektedir. Sınıf düzeyinin belirlenmesinde ise sığınmacıların komisyonlara sundukları Suriye'de ulaşılan eğitim seviyesini gösteren belgelere bakılmaktadır. Gerekli belgelendirmenin yapılamadığı durumlarda ise sınıf düzeyinin belirlenmesi komisyonlarca gerçekleştirilen değerlendirmeler ile yapılmaktadır (https://orgm.meb.gov.tr/). Böylelikle devlet okullarında okumayı tercih eden Suriyeli öğrencilerde Türkiye'deki çocuklara sunulan tüm hizmetlerden faydalanabilmektedir.

Geçici eğitim merkezleri ise Suriyeli sığınmacılara eğitim hizmeti vermek üzere kurulmuş okullardır. UNICEF (2015a) verilerine göre, ülkemizde Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik kamp içi ve kamp dışında hizmet veren 19 ilde bu merkezler faaliyet göstermektedir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de çok sayıda vakıf, dernek ve hayırsever kişiler iş birliği sağlayarak kamplarda 34, kampların dışında da 232 geçici eğitim merkezinin faaliyete geçmesinde etkili olmuşlardır (Human Rights Watch, 2015; UNİCEF 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yapılan açıklamalara göre; halen örgün eğitimde yer alan öğrencilerin az bir kısmı kamp içindeki geçici eğitim merkezlerinde ve kamp dışında kurulan geçici eğitim merkezlerinde çoğunluğu ise bakanlığa bağlı devlet okullarında eğitimlerine devam etmektedirler. Bu merkezlerde gönüllü olarak görev yapan Suriyeli öğretmenler ile okul öncesinden lise son sınıfa kadar eğitim-öğretim hizmetleri sunulmaktadır. Kamp içi ve kamp dışında olunması sığınmacı öğrencilerin eğitime ulaşmalarını etkilemektedir. Fakat sürecin ilk günlerine nazaran Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerine ulaşım ve kalitenin sağlanması adına yapılan çalışmalara bakıldığında bugün daha iyi durumda olunduğu görülmektedir.

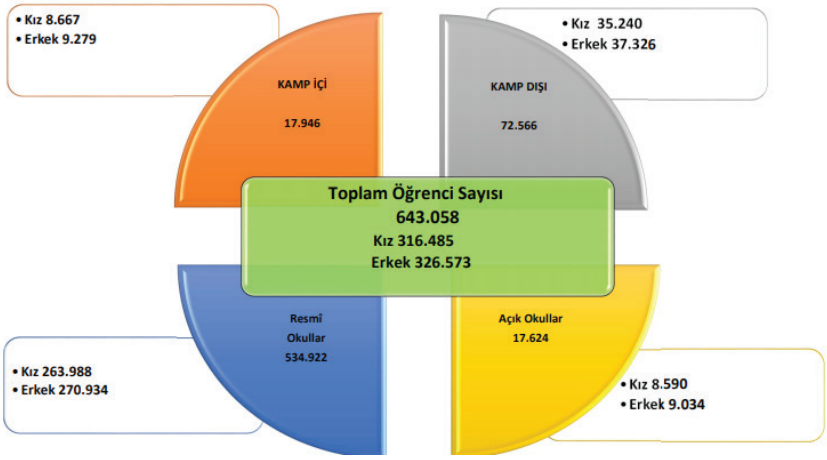
Uzun vadede sığınmacı öğrencileri kazanmak için, Türkiye'nin sığınmacıların eğitimi hususunda çözmesi gereken pek çok sorunu vardır. Fakat tüm bu sorunlar irdelendiğinde ilk planda öne çıkan sorunlar dil sorunu, program sorunu, öğretmenler ve sığınmacı öğrencilerin eğitimlerini belgelendirme- diploma sorunlarıdır denilebilir (Kirişçi, 2014).




***Şekil 3.*** *Yıllara göre okullaşan Suriyeli öğrenci sayısı (Kaynak: MEB, 2019)*

Eğitime kazandırılan öğrenci sayısının yıllara göre gösterildiği yukarıdaki tabloda 2018-2019 eğitim-öğretim yılına bakıldığında, genel toplam rakamın 643 bini geçtiği Şekil 3'te görülmektedir. Suriyeli

sığınmacılara yönelik sunulan eğitim hizmetlerini üç kısımda incelememiz mümkündür ve şöyle sıralanmaktadır; Kamplardaki eğitim hizmetleri, Kampların dışındaki eğitim hizmetleri ve Suriyeli vatandaşların teşebbüsleriyle açılan özel okullarda verilen eğitim hizmetleridir. Şekil 4'te eğitimlerine ülkemizde devam eden eğitim çağındaki Suriyeli çocuklara ilişkin bilgiler görülmektedir.

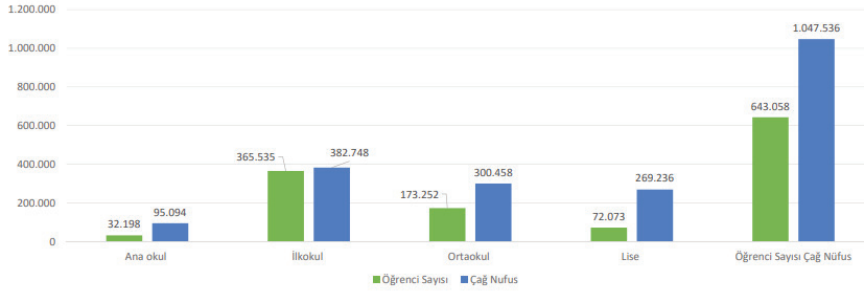



***Şekil 4.*** *Okullara göre sığınmacı öğrenci sayıları*

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün 2018 yılı Eylül ayı verilerine göre 1.047.536 olan Suriyeli eğitim çağındaki sığınmacı çocuklar kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmeye devam edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî (Geçici Eğitim Merkezleri dışında) okullarda kitlesel göçle ülkemize gelen 478.221 geçici koruma altındaki Suriyeli ve 56.701 Iraklı olmak üzere toplam 534.922 öğrenci Türkçe programlarla eğitimlerine devam etmektedirler. Ülkemizde 18 ilde bulunan 211 geçici eğitim merkezinde ise tamamı Suriyeli çocuklardan oluşmak üzere 90.512 öğrenci yoğun Türkçe öğretimi temele alınarak öğrenimlerini görmektedir. Yanı sıra açık okullara kayıtlı olarak da öğrenimlerine devam eden 17.624 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 643.058; 316.485 kız (%49,22) ve 326.573 erkek (%50,78) olmak üzere kitlesel göçle ülkemize gelen öğrencinin devam etmeleri gereken eğitimlerine ülkemizde erişimleri sağlanmıştır.

Ülkemizde temel eğitim çağındaki Suriyeli çocukların okullaşma oranlarında Haziran 2019 tarihli verileri incelendiğinde Şekil 5'te sunulan grafiğe göre resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları anaokulu olarak %33,86; ilkokul olarak %96,50 şeklinde tespit edilmiştir. Tüm

kademeler içerisinde okullaşma oranının en yüksek olduğu kademenin ilkokul kademesi olduğu Şekil 5'ten de anlaşılmaktadır.




***Şekil 5.*** *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim kademelerine göre okullaşma durumu (Kaynak: GİGM, 2019)*

Tablo 3'de ise okul öncesi ve ilkokulda öğrenimlerine devam eden Suriyeli sığınmacı öğrencilerin sayıları görülmektedir. İlkokul öğrenimine erişen öğrenci sayısının anaokulu öğrenimine erişenlerden çok fazla olduğu görülmektedir. Ortaokulda ise eğitime katılım yüzdesinin düştüğü anlaşılmaktadır.

*Tablo 3.*

*Temel Eğitim Çağındaki Suriyeli Öğrencilerin Sayıları*

| Sınıf | e-okul kayıtlı öğrenci sayısı | YÖBİS kayıtlı öğrenci sayısı | Toplam | Eğitim Kademesine göre | Kademelere göre çağ nüfusu | Yüzde |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Okul Öncesi | 30.997 | 1.201 | 32.198 | 32.198 | 95,094 | %33,9 |
| 1. Sınıf | 99.914 | 626 | 100.540 | | | |
| 2. Sınıf | 92.938 | 920 | 93.858 | 365.535 | 382.748 | %95,50 |
| 3. Sınıf | 70.211 | 2.554 | 72.765 | | | |
| 4. Sınıf | 55.494 | 42.878 | 98.372 | | | |
| 5. Sınıf | 67.503 | 908 | 68.411 | | | |
| 6. Sınıf | 42.817 | 2.513 | 45.330 | 173.252 | 300.458 | %57,66 |
| 7. Sınıf | 22.444 | 9.129 | 31.573 | | | |
| 8. Sınıf | 13.862 | 14.076 | 27.938 | | | |

*(Kaynak: GİGM, 2019)*

Geçici eğitim merkezleri ve devlet okullarının haricinde Suriyeli öğrenciler eğitim alabilecekleri Suriyeli vatandaşlarının teşebbüsleriyle açılan özel okullarda da eğitimlerine devam edebilmektedirler. Suriyeliler

devlet tarafından vergiden muaf tutulma, bina kirası vermeme vs. gibi imkânlarla kendilerine sunulan eğitim öğretim binalarında kendi okullarını açma olanağına da sahiptirler. Çok fazla sayıda olmayan bu okullara İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi sığınmacı sayısının yoğun olduğu illerde rastlanmaktadır. Bu okullarda Suriye eğitim programlarına uygun bir eğitim verilmekte, ayrıca Türkçe dil eğitimi de verilmektedir (http://www.bbc.com/turkce/haberler). Çok açıktır ki eğitimden kopuk bir nesil oluşmaması için, Suriyeli çocukların acil eğitime devamlarının mutlaka sağlanması ve bu uzun, yorucu süreçte gerekli tüm ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için Türk sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb. kurumların işbirliği halinde olmaları gerekmektedir (Kirişçi, 2014).

## Temel Eğitim Çağındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Konusundaki Temel Sorun Alanları

Küçük yaşta, savaş gibi pek çok talihsiz olayı yaşamış ve kaçarak hayata tutunmaya çalışan sığınmacı çocukların eğitimi onlar için gerçekten çok önemlidir. Türkiye'nin var olan sorunları da düşünülerek 'Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunu neden çözülmelidir?' sorusu sorulduğunda ise, aşağıdaki yanıtlara ulaşmak mümkündür.

✓ Ülkelerinde savaş ve savaş sonrası olumsuzluklar nedeniyle eğitimlerini yarıda bırakarak gelen 1 milyona yakın Suriyeli sığınmacı çocuğun bir an önce eğitime erişimlerini sağlamak,

✓ Eğitime erişimleri sağlanamayan Suriyeli sığınmacı çocukların uzun vadede yaratacağı olumsuz sosyal etkileri aşmak,

✓ Sığınmacı çocukların topluma sosyal uyum ve entegrasyonu sağlamak,

✓ Sığınmacı çocukların toplumsal güveni sarsan çeşitli suçlara karışmalarını engellemek,

✓ Çocuk işçiliği ve çocuk yaşta evlilikler gibi önemli risk konularını önlemektir (Emin, 2016; Karaboğa-Balcı, 2014).

Ülkelerindeki iç savaş ve karışıklıklar sona erdiğinde bile, birkaç milyon kadar sığınmacının Türkiye'ye kalıcı olarak yerleşeceği ve hayatını devam ettireceği kaynaklarda ifade edilmektedir (BEKAM, 2015; Erdoğan, 2019). Esasen Türkiye ile Avrupa Birliği arasında imzalanan mülteci mutabakatı neticesinde de geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacıların kalıcı olarak yerleşecekleri algısının hem Suriyelilerin hem de Türk halkını zihinlerine yerleştiği söylenebilir. Bu gelişmeler sonucunda Türkiye'de adı tam adı konulamamış ama bir anlamda uyum sürecine girilmiştir (Erdoğan, 2019). Uyum sürecinin odağında ise eğitime erişim bulunmaktadır. Çünkü eğitime erişim sağlayan çocuklar dil bariyerini aşmakta ve Türk

toplum yapısını, kültürünü öğrenebilmektedir. Tüm bu bilgilerden sonra oldukça önemli bir kısmını eğitim çağındaki çocukların oluşturduğu sığınmacılardan bazılarının ülkelerine dönmelerinin ardından kalanların da muhtemelen burada eğitimini görmüş ve hayatlarını burada düzene sokmuş olan genç nüfusun olacağı düşünülerek, gayet açık bir biçimde söylemek mümkündür ki; sığınmacı çocukların ihtiyaç duyduğu eğitimi vererek Türkiye, ülke geleceği için çok önemli bir kazanım sağlamış olacaktır.

**Eğitime erişim ve katılım sorunu**

Ülkemize gelen Suriyeli sığınmacıların büyük kısmı temel eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. Bu da çok hızlı bir biçimde çözümlenmesi gereken ciddi bir eğitim sorunuyla yüzleşmemize sebep olmuştur. Bu konuda yapılan ilk çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010 tarihli "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" genelgesi kapsamında kurduğu komisyonlardır. Bu komisyonlar ile sığınmacı/mülteci ve sığınma/ iltica başvuru sahibi durumundaki yabancı uyruklulardan öğrenim belgesi bulunmayanların, okul ve sınıf seviyelerini kişisel beyanlarına dayalı olarak yazılı veya sözlü sınav ya da mülakat yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliğini belirleyerek ilgili okul/ kurumlara yönlendirilmesi sağlanmış, Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Türkiye'de eğitimlerine devam edebilmeleri konusunda yardımcı olunmuştur.

Türkiye'nin böylesi büyük bir kitle karşısında sunulan eğitim hizmetlerinin olağanüstü olduğu ve temel eğitim kademesinde eğitime katılım oranının takdire şayan olduğu söylenebilir. Ancak lise kademesinde eğitime devam oranının da yükselmesi gerekmektedir. Kaynaklarda ülkemize göç eden Suriyeli sığınmacıların eğitim düzeyi açısından Türkiye genel ortalamasının altında bir eğitim düzeyine sahip oldukları ve genel eğitim seviyesinin bu denli düşük olmasının hem sosyal uyum sürecinde hem de çocukların eğitimi konusunda ailelerin desteğinin alınmasında sorun yaratabileceği ifade edilmektedir (Erdoğan, 2019). Öte yandan 2014-2016 arasında Türkiye'den giden yaklaşık 700 bin civarındaki Suriyeli sığınmacının eğitim düzeylerinin kalanlara göre kısmen daha yüksek olması, durumu daha da sorunlu hale getirmiştir.

Oldukça büyük bir kısmının devlet okullarında eğitimlerine devam ettikleri bilinen Suriyeli sığınmacıların temel eğitim çağındaki çocuklarının 2014/21 sayılı 'Yabancılara yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri' başlıklı genelge uyarınca, kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesi ile yaşadıkları illerde bulunan devlet okullarına kayıt yaptırmaları mümkündür. Ancak devlet okullarında dilin Arapça olmaması ve Suriye müfredatının takip edilmemesi, ayıca devlet okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin tavırları sebebiyle Suriyeli öğrencilerin geçici eğitim

merkezlerini de tercih ettikleri anlaşılmaktadır (HRW, 2015; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

Suriyeli sığınmacı çocukların eğitime erişimlerinde bir diğer problem durum ise özellikle kamp dışında yaşayan sığınmacı ailelerin, çocuklarını okula göndermek yerine, maddi kaygılardan dolayı çalışmalarını tercih etmesi, sosyal bir problem olan çocuk işçiliğinin yanı sıra eğitimden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu durumun ise uzun vadede suç oranlarının artışı gibi sosyal problemlere sebep olması olasıdır (Orhan ve Senyücel-Gündoğar, 2015; Watkins ve Zyck, 2014).

Sığınmacıların eğitim hizmetlerinden faydalanma noktasında resmi uygulamalardan ve haklarından habersiz oluşu eğitime erişim ve katılım konusunda önemli diğer bir engeldir. Ayrıca MEB İl ve İlçe Müdürlükleri'nde ve okullarda görevli idareci ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine katılmaları konusunda hak temelli algılarının kuvvetlendirilmesi sağlanabilir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

Eğitime erişim konusunda yaşanan bir diğer sıkıntı ise kız çocuklarının erken yaşta evliliklerinden dolayı, eğitim hayatlarının sonlandırılmasıdır. Özellikle kamp dışında olup da ekonomik durumu iyi olmayan Suriyeli aileler bu yola başvurmaktadır. Bu sebeple de eğitime erişim konusunda da cinsiyet eşitsizliği yaşanmakta, kız öğrenciler eğitim hakkından mahrum kalmaktadır. Kamp içinde ise durum çok daha iyidir. Takibin de daha rahat olduğu kamplarda kız çocukları eğitime yüksek oranda devam etmektedir (http://www.hurriyet.com.tr ).

***Dil sorunu***

Suriyeliler Türkiye ilk defa giriş yaptıkları 2011 yılından, savaşın derinleştiği 2014 yılına kadar hem sığınmacılar hem de Türk hükümeti göç hareketlerinin geçici olduğu, geri dönüş yaşanacağı düşüncesindeydiler ve bu sebeple de sığınmacılar Türkçe öğrenmeye ilgi duymamışlardır. Ancak, kalma süresinin uzaması ve eğitimde dil sorunu yaşanması sebebiyle Türkçe öğrenme talebi de artmıştır. Bazı Sivil Toplum Kuruluşları durumu çözmek adına Türkçe kursları açmaya başlamış, AFAD gibi kuruluşların da desteğini almışlardır. Suriyeli sığınmacı öğrencilere yaşadıkları dil sorunu konusunda Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezleri olarak TÖMER'in çalışmaları da önemli bir yer tutmaktadır (Koyuncu, 2014). Suriyeli sığınmacıların uyumlarının sağlanması adına daha fazla Türkçe öğrenme kursunun açılması, özellikle eğitim çağındaki çocukların eğitimlerine devamları için gereklidir (Çarmıklı vd., 2013). Geçici Eğitim Merkezlerinde Arapça eğitim görülmektedir (Emin, 2016). Eğitim de dil sorunun çözmek için mevcut karışıklığın giderilmesi gerekmektedir. Eğitim dilinin Türkçe mi yoksa Arapça mı olacağı kesinleştirilmeli ve uygulamada birliğe kavuşturulmalıdır (Kirişçi, 2014).

***Uyum sorunu***

Türkiye'ye göç eden sığınmacıların profiline bakıldığında farklı dil, kültür ve yaşam tarzlarına sahip oldukları, sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olduğu, sığınmacıların kadın ve çocuk yoğunlukta olduğu, eğitim seviyesinin düşük olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda sığınmacıların %14.5'inin sadece okuma yazma bildiği, % 26'sının ilkokul, % 15.8'inin ortaokul, % 12.4'ünün lise, %8.4'ünün yüksek öğrenim mezunu ve % 23'ünün ise hiçbir eğitim almadığı görülmektedir (AFAD, 2017; Güçer, Karaca ve Dinçer, 2014; Orhan ve Senyücel-Gündoğar, 2015) .

Tunç (2016) tarafından, sığınmacıların önemli bir kısmının çocuklardan oluşmasının genç kitlelerin değişen durumlara daha hızlı adaptasyon sağlayabilmelerinden dolayı sosyal entegrasyon bakımından fayda sağlayacağı belirtilmektedir. Ayrıca sınır illerde yerel halk ile aynı etnik kökene, mezhebe sahip olan ve hatta akrabalık bağları olan Suriyelilerin varlığı karşılıklı uyum ve kabulleniş sürecine katkı sağlamıştır.

Sığınmacı öğrencilerin bulundukları okul ortamına uyum sıkıntısı yaşamalarının en önemli sebebi dil sorunudur, kendini ifade edememeleri, derslerde işlenen konuları anlamamaları özellikle devlet okullarındaki öğrencilerin öğretmen ile iletişimlerinin olmamasıdır. Aynı durum öğrenciler arasında da yaşanmaktadır. Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında iletişim kurulamaması sebebiyle, Suriyeli öğrenciler dışlanmaktadır (http://www.evrensel.net/haber/258318/suriyeli-cocuklar-okullarda-dislaniyor).

Suriyeli sığınmacı öğrenciler çok zor şartlar altında hayatta kalmaya çalışmışlar, savaş travması yaşamışlardır. Travma sonrası stres bozukluğunu aşmak adına öğrencilere, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla psikososyal destek verilmesi öğrencilerin uyum konusundaki sıkıntıları hafifletecektir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Bu amaçla Sığınmacı öğrencilere psikososyal destek vermeyi amaçlayan projeler de yapılmaktadır (https://www.yyd.org.tr).

***Sistemden kaynaklanan sorunlar (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi-YÖBİS)***

2014/21'nolu Genelge'nin yürürlüğe girmesiyle Suriyeli çocukların eğitim hakkına erişimde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Geçici Eğitim Merkezleri'ne ve devlet okullarına Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) şifreleri yollanmış ve Suriyeli çocuklara kayıt yapma imkanı sağlanmıştır (MEB, 2014). Ancak İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nin yaptığı çalışmada (2015), görüşülen okul

idarecileri YÖBİS sisteminin, e okul kadar kapsamlı ve işleyen bir sistem olmadığını, bu bağlamda sisteminin geliştirilmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Denklik konusunda ise standart bir uygulama mevcut değildir. Temel eğitim çağındaki sığınmacı öğrencilere denklik verilirken bazen öğrencilerin geldikleri ülkedeki kademeleri bilinememektedir. Mersin Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen Çalıştay Raporu'nda (2014), yukarıdaki sıkıntılara ilave olarak İl Denklik Komisyonuna gelen öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerinde ve mesleki yönlendirme konusunda da sorunlar yaşandığına yer verilmiştir.

***Fiziksel yetersizlikler ve öğretmen sorunu***

Kamplarda ve kampların dışında açılan çok sayıda geçici eğitim merkezlerinin fiziksel alt yapı sorunları bulunmaktadır. Kamplarda yer alan geçici eğitim merkezleri yoğun talepten dolayı hizmet vermekte zorlanmaktadır. Dolayısıyla iyi kalitede bir eğitim verilmesi mümkün olmamaktadır. Eğitim materyallerine ulaşım konusunda da kırtasiye ve kitap gereksinimlerinin bazı yardım kurum ve kuruluşları tarafından sağlandığı ancak bu yardımların dağıtımında yeterli organizasyon yapılmamaktadır (Emin, 2016).

MEB'in 2013 yılında çıkarılan 'Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi' ile öğretmen ihtiyacının illerde bulunan norm fazlası öğretmenlerden, ihtiyacın karşılanamaması halinde ise şartlara uygun Arapça bilen kişilerden ders ücreti karşılığında MEB tarafından görevlendirilerek karşılanmasına, Suriyeli sığınmacı vatandaşlar içerisinden çocuklara eğitim vermek isteyenlerin de değerlendirilerek gönüllülük esasına uygun bir şekilde görevlendirilmesine karar verilmiştir. 2016 yılı kasım ayında Suriyeli gönüllü öğretmenlere UNICEF ile yapılan protokol kapsamında aylık 1.300 TL miktarında bir ücret ödenmesi kararı alınmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu gelişmenin ardından 19 bin 700 Suriyeli gönüllü öğretmen ve öğretmen adayına formasyon eğitimleri verilerek başarılı bir şekilde tamamlayanlar sertifikalandırılmıştır (Seta ve Theirwold, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılı verilerine göre Geçici eğitim merkezlerinde 13 bin 178 Suriyeli öğretmen ve 5 bin 959 Türkçe öğretmeni eğitim hizmetlerini gönüllü olarak yürütmektedir (Gencer, 2017). Bu konuda Balkar, Şahin ve Işıklı- Babahan'ın (2016) GEM'lerde eğitim hizmetini yürüten Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları konu alan araştırmalarında Suriyeli eğitimcilerin aldıkları ücretin yeterli olmadığını ve sorun yaşadıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Burada eğitim veren Suriyeli eğitimcilerin ikinci sorunu ise özlük haklarıyla ilgilidir. Suriyeli öğretmenlere yönelik görev tanımının yapılmasını

sağlayacak yasal bir düzenleme yapılmamıştır. Geçici koruma statüsünde olan Suriyeli öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmadıkları için vatandaşlık haklarından yararlanamamaktadırlar. Öğretmen temini konusunda MEB 2014/21 'Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri' genelgesinde kurulan il komisyonlarının geçici eğitim merkezlerinde verilecek Türkçe dersleri için Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil dersi öğretmenlerinden görevlendirme yapılacağı ifade edilmiştir.(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html).

***Program sorunu***

Eğitimin dili ve takip edilen programın içeriği Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitimlerinde halledilmesi gereken en önemli sorunlar biri olarak görülmektedir. Program konusunda Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi'nin (BEKAM) yapmış olduğu çalışmalar dikkate değerdir. BEKAM'da Akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir grup araştırmacı ekibin Suriye eğitim programını inceleyerek yaptığı değerlendirmelerde; Suriyeli öğrencilerin kullandığı ders kitaplarında yapısal, zihinsel ve pedagojik sorunlar bulunduğu ve kullanılmakta olan eğitim programlarının Beşar Esad yönetimini ve Baas ideolojisini yaymayı amaçladığı görülmüştür (Kuras, 2012). Her ne kadar muhaliflerin bu unsurları kitaplardan çıkardıkları ifade edilse de bu sefer de kitapların merkezlere çok geç ulaşması durumunun ortaya çıktığı geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli eğitimciler tarafından ifade edilmektedir (Usta vd., 2018). Ayrıca BEKAM raporunda ifade edilen bir diğer sorunda; tarih kitaplarında Osmanlı Devleti'ne ve Türk Devletlerine dair yanlış bilgiler verildiği, benzeri duruma coğrafya kitaplarında da rastlanıldığıdır. Raporda ders kitapların pedagojik yetersizliklerden ve ideolojik unsurlardan arındırılarak, yeni programlar oluşturulmasına yönelinmesi gerektiği ve zaman içinde de geçici eğitim merkezlerinin tamamen kapatılarak sığınmacı öğrencilerin hem dil hem de uyum sorunlarını aşarak devlet okullarında daha nitelikli eğitimler almasının olanaklı olabileceği sonucuna varılmıştır.

## Sığınmacı Öğrencilerin Eğitim Sorunlarını Çözmeye Yönelik Yapılan Girişimler

Türkiye'de Suriyelilere yönelik geliştirilen politikalar Başbakanlık düzeyinde yönetilmektedir. Başbakanlık merkezli bu çalışmalarda Suriyelilerin hayatını doğrudan veya dolaylı ilgilendiren tüm konularda ilgili bakanlıklar ve kamu kuruluşları ile iş birliği halinde hareket edilmektedir (Coşkun ve Emin, 2016). İlk başlarda ani bir göç dalgasıyla yüzleşen ve net bir göç politikası bulunmayan Türkiye göç olaylarının hızlandığı günden bu yana yasal düzenlemeler ve yasa tasarıları ile göç

politikasında bulunan boşlukları doldurmaya ve Suriyeli sığınmacıların resmi statülerini tanımlayarak garanti altına almaya çalışmıştır (Dillioğlu, 2015). Bu sırada kamplarında ağırladığı Suriyeli sığınmacıların barınmadan, sağlığa pek çok alanda çeşitli ihtiyaçlarını karşılamıştır, sığınmacı öğrencilerin eğitim ihtiyacı da büyük oranda karşılanmaktadır. Kalıcı olmayacakları düşünülerek misafir gözüyle bakılan sığınmacılara yönelik fikirlerin değişmesiyle birlikte eğitim alanında da önemli gelişmeler ortaya koyulduğu ve sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetlerinde de kolaylıklar sunulduğu görülmektedir. Eğitim alanında daha önce de bahsedilen sorunların çözüme yönelik yaşanan hukuki ve sisteme dair gelişmeler ise aşağıda sıralanmaktadır;

1. MEB'in sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunlarını çözme adına hukuki bağlamda ilk attığı adım 26 Nisan 2013 tarihli, "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" başlıklı genelgesidir. Bu genelge ağırlıklı olarak eğitim hizmetinin verileceği mekânların tespiti ile ilgilidir.

2. 26 Eylül 2013 tarihinde çıkartılan İkinci bir genelge ile "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" konulu genelgedir ve bu genelge ile Suriyeli öğrencilerin yarım kalan eğitimlerine devamına, öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasına, Türkçe ve mesleki eğitim kurslarının açılmasına, Uygulanacak eğitim programının içeriğinin MEB'in kontrolünde olmasına ve kamp dışında yaşayan Suriyelilerden geçici oturma izni olanların 16 Ağustos 2010'da yayımlanan 2010/48 sayılı 'Yabancı Uyruklu Öğrenciler' genelgesi uyarınca okullara kayıtlarının yapılması gibi önemli konularda kararlar alınmıştır (MEB, 2013).

3. 6458 sayılı, "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" (YUKK) ise Nisan 2014'de yürürlüğe girmiş ilk kapsamlı yasal düzenlemedir. Bu kanun ile birlikte Suriyelilerin hukuki statüsü ve yasal çerçevesini tanımlayan, Geçici Koruma Yönetmeliği de Ekim 2014'de yürürlüğe girmiştir. Geçici Koruma Yönetmeliği sayesinde Suriyeli sığınmacılar sağlık, eğitim, sosyal yardım, iş piyasasına erişim, tercümanlık hizmetleri gibi pek çok olanaktan faydalanma hakkını elde etmişlerdir. Yönetmeliğe göre; geçici korunan Suriyelilere "Geçici Koruma Kimlik Belgesi" verilir. Böylelikle pek çok hizmetten faydalanabilmelerine olanağına sahip olmuşlardır (Kap, 2014, GİGM, 2014).

4. 2014/21 nolu "Yabancılara yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı genelge ile ise Türkiye'deki yabancı öğrencilerin eğitim öğretim hizmetleri Bakanlık ve İl Komisyonları tarafından yürütülmekte olduğu, kayıt kabulü için gerekli şartları taşıyan öğrencilerin diploma denkliklerinin verilmesine ilişkin olarak il ve ilçelerde denklik komisyonlarına ilaveten

geçici eğitim merkezlerine ve devlet okullarına Yabancı Öğrenci Sistemi (YÖBİS) şifreleri gönderilmiştir (MEB, 2014).

5. Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi'ne (YÖBİS) öğrencilerin okullara kayıtlarının yapılması ile öğrencilerin tıpkı e-okul gibi düzenli bir şekilde devam, not bilgilerinin girilmesine olanak sağlanmaktadır (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

6. İlk defa 2015 yılında yapılan, Lise yeterlilik ve denklik sınavları, Türkiye'deki geçici eğitim merkezlerinde 12. sınıfa devam eden veya mezun olduklarını gösteren belgesi bulunan Suriyeli ve Iraklı öğrencilere yöneliktir ve bu sınavlar her yıl yapılmaktadır (https://yobis.meb.gov.tr).

7. Geçici eğitim merkezleri içinde ve dışında ülkelerinde eğitimlerini yarım bırakarak gelen Suriyelilere yönelik okullar açılmıştır. Yanı sıra meslek edindirme ve Türkçe kursları da Türkiye'nin sığınmacılara yönelik diğer eğitim hizmetleri arasındadır (Emin, 2016). Ele alınması gereken en önemli konulardan biri eğitime devamın sağlanması ise bir diğeri de yetişkinlere meslek edindirme eğitimleri verilerek kendilerine yetebilir ve üretken hale gelmelerini sağlamaktır.

8. Sosyoekonomik açıdan desteğe ihtiyaç duyan sığınmacı ailelere maddi yardımlar ve eğitim görmekte olan öğrencilerine kırtasiye yardımlarının yapılması ve ulusal ya da uluslararası ölçekte gerçekleştirilen AFAD, MEB, UNİCEF ve BMMYK'nın işbirlikleri olumlu sonuçlarını vermektedir (Kirişçi, 2014).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Genel anlamda değerlendirildiğinde, Suriyeli sığınmacıların önemli bir bölümünün iç savaş ile artık her anlamda ciddi bir çöküş içerisinde olan ülkelerine geri dönmek istemedikleri görülmektedir. Yanı sıra Suriye'den ülkemize göç eden sığınmacı topluluğunun en yüksek risk altında olan korumaya muhtaç grubu ise çocuklardır. İlk sığınmacı hareketinden bu yana 10 yıllık bir süre geçmiş, Türkiye sığınmacılara yönelik politikalarında önemli ve yapıcı kararlar almış ve bir dayanışma örneği sergilemiştir ancak sığınmacılara ilişkin yaşanılan sorunlarda yeterince çözüme ulaşılamamıştır. Toplumda, sığınmacılara karşı da bir endişe durumu da söz konusudur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerinden yola çıkarak gelen Suriyelilerin neredeyse % 34'ünün çocuklardan oluştuğu bilinmektedir. Ayrıca Türkiye'de bugüne kadar 200 bini aşkın Suriyeli bebek dünyaya gelmiştir. Bu durumun neticesinde Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi, üzerine önemle eğilinmesi gereken öncelikli bir konu haline gelmiştir. Eğitim konusunda alınacak tedbirler ve benimsenecek politikalar sığınmacıların hem ülkeye uyum sürecini hızlandıracak, hem de toplumun sığınmacıların durumu konusundaki endişelerini hafifletecektir.

Türkiye 2013 yılından bu yana kampların dışında yaşayan sığınmacıların eğitime erişim ve devam konularındaki sorunlarını çözmek için ciddi bir gayret halindedir. İstatistiklerde göstermektedir ki bu konuda yaşanılan sorunların çözümünde mesafe kat edilmiş ancak henüz tam da istenilen noktaya ulaşılamamıştır. Sığınmacı ailelerin öğrencilerinin eğitime erişimlerini sağlama noktasında doğru yönlendirmelere ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin, savaş ve göç gibi oldukça zor durumlarla yıpranan sığınmacı öğrencilere daha hassas davranmaları gerekmektedir. Bu hassasiyetin gösterilmediği bölgelerde, okula devam sıkıntısı ya da okul terki söz konusudur. Kültürel olarak farklı özellikler sergileyen Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyumlarının sağlanması konusunda, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterliklerine sahip olması önem arz etmektedir. Ancak konu ile ilgili olarak gerçekleştirilen bazı çalışmalar (Emin, 2016; Mercan ve Bütün, 2016; Sakız, 2016; Topkaya ve Akdağ, 2016) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik olumsuz bir tutum içerisinde oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular bir anlamda henüz çok kültürlü yapı konusunda yeterince deneyimli olmayan öğretmenlerin de desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Diğer yandan farklı bulgulara ulaşarak daha olumlu bir tablo çizen araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin Avcı (2019) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri benimsedikleri, eğitim ortamında gerçekleştirilen etkinliklere ve uygulamalara onların da katılımını sağlama gayreti içerisinde oldukları bulgularına ulaşmıştır. Dolayısıyla Suriyeli çocukların eğitim sürecinde dışlanmaması ve benimsenmesi aniden başladıkları yeni hayatlarına alışmalarında ve eğitim sürecine uyum sağlamalarında oldukça önemlidir.

Bir diğer çözüm bekleyen konu ise dil problemidir, sığınmacı öğrenciler okullarda dil sorunu yaşamakta ve yaşadıkları dil sorunu da eğitimin niteliğini düşürmektedir. Sığınmacı çocukların artan sayısı karşısında bu önemli sorunun çözümü için yapılan uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi konusunun üzerine eğilinmelidir. Ayrıca geçici eğitim merkezlerinde kullanılan, Baas rejimine ait kitapların gözden geçirilerek eğitim programlarındaki zıtlıklarda çözümlenmelidir. Kağnıcı (2017) araştırmasında Suriyeli sığınmacı çocuklara nitelikli bir eğitim sunulabilmesi için en başta dil probleminin çözülmesi gerektiğini ve bir diğer önemli sorun olan okula uyum sorunu için okullardaki rehber öğretmenlere önemli rol ve sorumlulukların düştüğünü belirtmektedir. Nitekim Suriyeli mülteci çocuklar saha araştırması sonuç raporunda; kamplarda kalan Suriyeli çocukların %49'unun depresyon ölçeğinden yüksek, %36'sının ise klinikte depresyon puanı aldıkları, %12,7'sinin baş ağrısı, karın ağrısı, ellerde, kollarda ağrı gibi psikosomatik sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Özer ve Şirin, 2013). Kamplarda ve kampların dışında yaşayan çocukların eğitime katılımları konusunda bir eşitsizlik

durumunun ortaya çıktığı görülmektedir. Tüm Suriyeli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanmaları sağlanmalıdır. Özellikle kamp dışındaki sığınmacıların eğitime ulaşım, katılım konusundaki sıkıntılarının giderilmesinde öğrencilerin maddi anlamda desteklenmesi faydalı olacaktır.

Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi konusunda kısa vadeli politikalardan vazgeçilerek daha uzun vadeli ve çözüm odaklı uygulamalara girişmek, özellikle sığınmacıların kayıtlarının daha düzenli tutulmasıyla veri eksiklikleri giderilerek durumun detaylı bir analizi ve ardından planlaması yapılması ve mevcut krizi çözme adına anlık çözümlerden daha ziyade kalıcı politikalar ortaya koyulması doğru olacaktır. Bu çözümler üretilirken gerek ulusal gerekse uluslararası tüm kurum ve kuruluşların işbirlikli ve koordineli bir şekilde çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir.

Türkiye'deki çocuklar 12 yıllık zorunlu bir eğitim almaktadırlar, ancak çocuklarını okula gönderip göndermemek tamamen Suriyeli ailelerin elindedir ve Suriyeli aileler çoğunlukla ekonomik sebeplerden dolayı çocuklarını dilendirmeyi, çalıştırmayı ya da kız çocuklarını evlendirmeyi tercih edebilmektedirler. Bu gibi olayların önüne geçilmesinde ise düzenli bir kayıt mekanizması geliştirilerek bu öğrencilerin de eğitime katılımının sağlanmasıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Suriyeli ailelerin Türkiye'deki eğitim süreçleri konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik gerek psikososyal desteklerin arttırılması gerekse elde ettikleri haklar konusunda bilinçsiz durumda olan sığınmacılara yetkililer tarafından bilgi verilmesi çok faydalı olacaktır. Örnek vermek gerekirse devlet okullarına kayıt yaptırabileceğini, böyle bir hakka sahip olduğunu bilmeyen sığınmacılar vardır. Devlet okullarına kayıt amaçlı gittiklerinde ne tür işlemler yapılacağını, istenen evrakların neler olduğunu bilmemektedirler. Bilgi eksikliği devlet okullarında idarecilik görevi yapan yöneticiler tarafından da yaşanmaktadır. Sığınmacıların haklarını bilmeyen bazı yöneticiler sığınmacılara kayıt konusunda yeterince yardımcı olamamaktadır. Bu tür sorunların çözümü ise her iki tarafı da konu hakkında bilgilendirmekten geçmektedir. İlgili İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin bu konu üzerine eğilmesi faydalı olup, Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitime katılım oranını arttırmak adına öğretmen, okul idarecisi, öğrenci ve velileri bilinçlendirmek amaçlı hizmet içi eğitimler ve seminerler gibi çalışmalar yapması mevcut eğitimlerin de tüm paydaşları kapsayacak bir biçimde planlanması çok daha etkili olacaktır. Söz konusu bu göç dalgası elbette ki Türkiye'yi zorlamıştır ancak zamanla pek çok sorunun üstesinden gelineceğine ve devlet okullarında eğitimine devam eden öğrencilerin zaman içinde eğitim ortamlarına gerek kültürel gerekse insani olarak önemli ve değerli zenginlikler katacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

AFAD. (2015). *Afet raporu Suriye.* (2021, 01 Mart). Erişim adresi: https://www.afad.gov.tr/tr/IcerikListele1.aspx?ID=16

Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER), 2(1),* 57-80. https://doi.org/10.35207/later.537817

Balkar, B., Şahin, S., & Babahan, N.I. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *12(6),* 1290-1310.

Bilim Araştırma Kültür Araştırmaları Merkezi (BEKAM). (2015). *Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve eğitim müfredatları çalışması raporu güvenlik ve barınma merkezli anlayıştan eğitim ve sosyal merkezli modele doğru.* (2021, 01 Mart). Erişim adresi: http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf

Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği (BMMYK). Sıkça sorulan sorular Türkiye'deki Suriyeli mülteciler hakkında sık sorulan sorular. (2021, 01 Mart). Erişim adresi: www.unhcr.org/turkey/uploads/root/sık_sorulan_sorular.pdf

Coşkun, İ., ve Emin, M. (2016). *Suriyelerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar.* Ankara: SETA Yayınları.

Çarmıklı-Özmenek, E., Dinçer, O.B., Federici, V., Ferris E., Karaca, S., ve Kirişçi. K. (2013). *Suriyeli mülteciler ve krizi sonu gelmeyen misafirlik (Brookings Enstitüsü ve Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu -USAK).* (2021, 10 Şubat). Erişim adresi: www.brookings.edu/...turkey.../usakbrookings-report-final-version14november13.pdf

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (2021, 01 Mart). Erişim adresi: https://www.unicefturk.org/i/file/Cocuk_Haklarina_Dair_Sozlesme.pdf.

Human Rights Watch (HRW). (2015). Çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller–kayıp nesil olmalarını önlemek. (2021, 01 Mart). Erişim adresi: .https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf.

Demir, Ö. O. (2015). *Göç politikaları, toplumsal kaygılar ve Suriyeli mülteciler (Global Politika ve Strateji, 1).* (2021, 01 Mart). Erişim adresi: globalpse.org/goc-politikalari-toplumsal-kaygilar-ve-suriyeli-multeciler/

Dinçer, O. B., Güçer, M., ve Karaca, S. (2013). *Sınırlar arasında yaşam savaşı Suriyeli mülteciler alan araştırması. Uluslarası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK*). Usak Raporları No: 13-04.

Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli mültecilerin entegrasyonu: Eğitim ve istihdam politikaları. *Akademik Orta Doğu Dergisi, 19*, 5-25.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları (Siyaset, Eğitim ve Toplum Araştırmaları Vakfı –SETA Yayınları, 153).* (2021, 01 Mart). Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf

Erdoğan, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler.* Deutsch: Konrad Adenauer Stıftung.

Gencer, T.E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(54),* 838-851. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği. (2021, 10 Şubat). Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/files/files/20141022-15-1.pdf

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2013). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu.* (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/yukk_327_328_329_icerik

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). *Göç istatistikleri.* (2021, 01 Mart). Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378

Human Rights Watch. (2015). G*eleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum Türkiye'deki Suriyeli Mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller-kayıp nesil olmalarını önlemek.* (2021, 07 Mart). Erişim adresi: https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247

İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri.* (2021, 13 Mart). Erişim adresi: cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/.../Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf.

Kağnıcı, D.Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online, 16(4),* 1768-1776.

Kap, D. (2014). *Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları* (*Akademik Perspektif).* (2021, 10 Şubat). Erişim adresi: http://www.ikv.org.tr/images/files/Akademik-Perspektif-Aralik-2014_30-35(1).pdf

Karaboğa-Balcı, A. (2014). *Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştayı sonuç raporu.* (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: http://193.255.128.112/db2/projeler/2.pdf

Kirişçi. K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken Türkiye'nin Suriyeli mülteciler sınavı (Brookings Enstitüsü ve Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu-USAK).* (2021, 01 Mart). Erişim adresi:http://www.brookings.edu/~/media/research/files/reports/2014/05/12%20turkey%20syrian%20refugees%20kirisci/syrian%20refugees%20and%20turkeys%20challenges%20kirisci%20turkish.pdf

Koyuncu, A. (2014). *Kentin yeni misafirleri: Suriyeliler Konya örneği*. Konya: Çizgi Yayınları.

Kuras, F. (2012). Suriye'de Baas hareketi. Ü. Özdağ (Ed.). *Küçük Ortadoğu Suriye iç çatışmadan Ortadoğu iç savaşına giden yolun ilk durağı mı?* (ss. 39-61) içinde. Ankara: Kripto Yayınları.

Kutlu, Z. (2015). *Bekleme odasından oturma odasına Suriyeli mültecilere yönelik çalışmalar yürüten sivil toplum kuruluşlarına dair kısa bir değerlendirme (Açık Toplum Vakfı)*. (2021, 01 Mart). Erişim adresi: www.aciktoplumvakfi.org.tr/medya/02062015beklemeodasi.pdf.

Küresel göç ve fırsatçıları Türkiye'de yasadışı göçmenler ve göçmen kaçakçıları. (2012). *Uluslararası Terörizm ve Sınır aşan Suçlar Araştırma Merkezi Raporlar Serisi, 18,* 2-43.

Mercan-Uzun, E., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitimlerdeki Suriyeli sığınmacı uygulayıcı karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1),72-83.

Milli Eğitim Bakanlığı, 6544 Sayılı Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi 1 Md., B Fıkrası. (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/MEB-Yabanci-Uyruklu-Ogrenciler-Genelgesi-2010.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri.* (2021, 12 Mart). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi. (2021, 05 Ocak). Erişim adresi:http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf

Nohl, A.M. (2009) *Kültürlerarası pedogoji*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Orhan. O., ve Senyücel-Gündoğar S. (2015*). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri.* Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi. Orsam Rapor No: 195. ISSBN: 978-605-4615-95-17.

Orhan, O. (2014). *Suriye'ye komşu ülkelerde Suriyeli mültecilerin durumu: bulgular, sonuçlar ve öneriler (Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi, Orsam Rapor No: 189).* (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: www.orsam.org.tr/tr/raporgoster.aspx?ID=5046

Özel eğitim hizmetleri klavuz kitabı (2017). N. Karasu, E. Göv ve T. Bağrıaçık (Eds.). (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf

Özer, S., ve Şirin, S.R. (2013). *Suriyeli mülteci çocuklar-saha araştırması sonuç raporu.* (2021, 05 Ocak). Erişim adresi:www.gib.icisleri.gov.tr/default_B0.aspx?id=180

Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, *2*, 65-81.

SETA ve THEIRWORLD (2017). Engelleri aşmak: Türkiye'de Suriyeli çocukları okullaştırmak (2020, 10 Aralık). Erişim adresi: (https://setav.org/assets/uploads/2017/11/Engelleri-A%C5%9Fmak-T%C3%BCrkiye%E2%80%99de-Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1-Okulla%C5%9Ft%C4%B1rmak.pdf

Sezgin, A.A., ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 4(7),* 417-436. ISSN: 2147-088X. DOI: http://dx.doi.org/10.20304/husbd.14985.

Sınav duyurusu-YÖBİS. (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: https://yobis.meb.gov.tr/.../f40fdcd0-c337-411a-ba28-32b320359575

Suriyeli kız çocuklarının tamamı eğitim alıyor. (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: http://www.hurriyet.com.tr/suriyeli-kiz-cocuklarinin-tamami-egitim-aliyor-40101327

Suriyeli mülteciler dosyası eğitimde kayıp nesil riski. (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: www.bbc.com/turkce/haberler/2015/10/151006_suriye_selin

Suriyeli çocuklara psikososyal destek projesi İLAF devam ediyor. (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: https://www.yyd.org.tr/tr/neler-yapiyoruz/haberler/haberler/item/349-suriyeli-cocuklara psikososyal-destek-projesi-ilaf-devam-ediyor.html

Suriyeli çocuklar okullarda dışlanıyor. (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: http://www.evrensel.net/haber/258318/suriyeli-cocuklar-okullarda-dislaniyor

Mülteci ülkesi Türkiye, mülteci kenti Gaziantep. (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: https://www.mmo.org.tr/gaziantep/yazili-basinda/multeci-ulkesi-turkiye-multeci-kenti-gaziantep

Şimşek, D. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar: duyulmayan sesler* ( *Türkiye Politika ve Araştırma Merkezi, 5(1),* 6-13. *Londra: Research Turkey).* (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: http://researchturkey.org/tr/syrian-refugees-in-turkey-unheard-voices/

T.C Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2013). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, saha araştırması sonuçları.* (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: https://www.afad.gov.tr/tr/IcerikDetay1.aspx?ID=16&IcerikID=1636

Taştekin, F. (2015). *Suriye, yıkıl git, diren kal.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Theirworld, A World at School. (2015). *Partnering for a better future: Ensuring educational opportunity for all syrian refugee children and youth in Turkey.* (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: http://www.aworldatschool.org/page/-/uploads/Reports/Theirworld%20 %20Educational%20Opportunity%20for%20Syrian%20Children%20and%20Youth%20in%20Turkey%202015_09_10%20Release.pdf?nocdn=1.

Topkaya, Y., ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar için görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1),* 767-786.

Tunç, A.Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi, 2(2).* 29-63.

Türkiye'de 330 bin Suriyeli eğitim görüyor. (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: http://www.yeniakit.com.tr/haber/turkiyede-330-bin-suriyeli-egitim-goruyor-185061.html

UNICEF, (2015 a). *Curriculum, accreditation, and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt.* (2021, 13 Ocak). Erişim adresi: http://www.ooscimena.org/uploads/1/wysiwyg/150527_CAC_for_Syrian_children_report_final.pdf adresinden erişilmiştir

UNICEF. (2015b). *Syria crisis education factsheet. Middle East and North Africa out-of-school children initiative* (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: http://www.ooscimena.org/uploads/1/wysiwyg/150313_Syria_factsheet_English.pdf

UNESCO. (2011). *The Hidden Crisis: Armed Conflict ad Education*. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf

UNICEF. (2015). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar.* 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf

Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Geçici Eğitim Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Mukaddime, 9*(1), 173-188 Doi: 10.19059/mukaddime.341921

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi (6. Baskı)*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Yıldırımalp, S., ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*, 107-126.

Yılmaz, H. (2013). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler istanbul örneği tespitler ihtiyaçlar ve öneriler*. (2021, 05 Ocak). Erişim adresi: http://istanbul.mazlumder.org/webimage/suriyeli_multeciler_raporu_2013.pdf

Yonca-Velieceoğlu, A. (2014). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştayı sonuç raporu.* (2021, 13 Nisan). Erişim adresi: http://193.255.128.112/db2/projeler/2.pdf

Watkins, K., ve Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education the failed response to the Syrian refugee crisis, Report (2021, 12 Nisan).

Erişim adresi: https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/9169.pdf

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2021, 05 Ocak). Erişim adresi:http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm

# Bölüm 13

## DÜNYANIN YÜKSELEN YENİ EKOLOJİK YAKLAŞIMLARI

*Arzu CANSARAN*[1]

1 Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi; ORCID: 0000-0002-0912-147X

## GİRİŞ

Doğada bütün sistemler bir denge içerisindedir. Çevre sorunları bu dengeyi bozmakta doğa da kendine yapılanlara cevap vermektedir. Çevre sorunları birbirleriyle ilişkili, aynı zamanda da küreseldir. Dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan çevre sorunu, öncelikle yakın çevresini etkilemekte ancak atmosferin müşterek olmasından dolayı tüm dünyayı tehdit etmektedir. Küresel olan çevre sorunlarına çözümler de küresel olmak zorundadır. Bütün ülkeler, ancak davranış değişikliği de yaratan bir çevre bilinci oluşturarak ülkelerinin ve yerkürenin sürdürülebilirliğini sağlayabileceklerdir.

Kömür, petrol, doğal gaz gibi fosil yakıtların yakılması, dünyanın akciğerleri niteliğindeki tropikal ormanların ve dünyanın biyolojik çeşitliliğinin yok edilmesi vb. etkenler ile gelişen sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği; kontrolsüz kentleşme ve sanayileşmenin meydana getirdiği hava, toprak ve su kirlilikleri; nükleer kirlenme, gürültü, ışık ve görüntü kirlilikleri; ozon tabakasının incelmesine, asit yağmurları, sıcaklık terselmesi, inversiyon, ötrofikasyon, heyelan, sel vb. olaylara neden olan antropojenik etkiler; atık sorunları vb. çevresel problemler doğal yaşamın yitirilmesine, kuraklık ve çölleşmeye sebep olmuş, tüm bunlar da dünyamızın dengesini bozmuştur. Çünkü doğanın da, dünyanın da bir sabrı yani taşıma kapasitesi vardır.

Daha fazla kuraklık; aşırı sıcaklıklar ve yangınlar, biyoçeşitliliğin yok olması, deniz seviyelerinin yükselmesi, giderek artan taşkın, sel, dolu, heyelan, hortum, kasırga vb. doğal afetler, iklimsel dengesizlikler, ekosistemlerin değişmesi, böcek istilaları, salgın hastalıklar (Kırım-Kongo Kanamalı Ateşi, Ebola Virüsü Hastalığı, MERS / Orta Doğu Solunum Sendromu, SARS-CoV Şiddetli Akut Solunum Sendromu ve pandemik COVID-19 / Yeni Koronavirüs Hastalığı vb.), açlık, susuzluk yaşadığımız ve yaşanması muhtemel tüm sorunlar endüstri devrimiyle birlikte çevrenin bozulması, doğanın tahribi ve akabinde küresel ısınma olaylarının sonucunda gelişmişlerdir. Yerkürenin dengesi bozulmuştur ve yaşayabileceğimiz başka bir gezegen de yoktur. Bugün dünyanın yaşadığı tüm sıkıntılar, insanların dünyanın doğal yapısına olumsuz etki etmelerinin ve dengesini bozmalarının neticesidir. Ancak bu duruma isyan etmesi ve düzeltmesi gereken de bu sorunlardan ders alarak çıkacak olan insanoğludur.

Peki, içine düşülen bu durumdan kurtulabilmek için neler yapılabilir? Doğaya dengesini yeniden buldurabilmenin en önemli yolu, insan kaynaklı sera salınımlarını azaltmak ve önemli bir $CO_2$ yutağı ve $O_2$ kaynağı olan ormanları çoğaltmaktır. Ayrıca; fosil yakıt kullanımının sınırlandırılması, enerji tasarrufu sağlanması ve yenilenebilir/temiz enerjilere hızla geçiş

yapılması, çarpık kentleşme ve yanlış arazi kullanımlarına son verilmesi, daha az enerji gerektiren teknolojilere yönelinmesi, yer altı sularının kullanımlarının düzenlenmesi, kişilerin ve ülkelerin ekolojik ayak izlerinin düşürülmesi vb. alınabilecek pek çok önlem sorumluluk vardır. Sürdürülebilir bir yaşam için doğadan tüketim hızının, doğanın kendini yenileme hızını geçmemesi gerekmektedir. "Sürdürülebilir Kalkınma" kavramı hayatımıza girmiş ancak özellikle kalkınmayı hedeflediğinden, yaşamın sürdürülmesi ihmal edilmiştir, hatırlanması gereken ise "yaşamın sürdürülmesi"dir (Cansaran, 2020a).

İnsanların doğal kaynakları tükenmeyecek zannetmeleri ve tüm atıkları düşünmeden doğaya bırakmaları sonucu meydana gelen çevre sorunlarının, canlı yaşamını tahrip ve tehdit etmesiyle, "ekolojik ayak izi" ismiyle yeni bir kavram geliştirilmiştir. Bu kavram ile, dünyanın taşıma kapasitesi her yönüyle irdelenebilecektir (Özsoy ve Dinç, 2016). Kaynakların tükenmesi, çevre tahribatları ve küresel iklim değişikliği ekolojik ayak izinin büyümesinde etkili olmaktadır ancak gezegenimizin sürdürülebilirliği açısından olması gereken, ekolojik ayak izinin küçültülmesidir. Çözüm ise çevre ile ilgili yeni yaklaşımlara yönelimdir. Yani, çevre ile etik, sağlık, psikoloji, toplum, hukuk, sürdürülebilir kentler, ekonomi ve kalkınma, turizm ve sanat bir bütün olarak düşünülmelidir. Çevre sorunlarının çözümüne her açıdan bakılması büyük önem arz etmekte ve dünyanın geleceği için elzem görünmektedir.

## 21. YÜZYIL EKOLOJİK YAKLAŞIMLARI

Dünyada yükselen yeni ekolojik yaklaşımların bir araya getirilerek değerlendirildiği bu bölümde; "çevre etiği yaklaşımı, çevre sağlığı yaklaşımı, çevre psikolojisi yaklaşımı, çevre sosyolojisi yaklaşımı, çevre hukuku yaklaşımı, sürdürülebilir kentler yaklaşımı, sürdürülebilir ekonomi yaklaşımı, ekolojik turizm (eko-turizm) yaklaşımı ile çevre ve sanat yaklaşımı" ekseninde çevreye ve çevre sorunlarına farklı perspektiflerden bakılarak sürdürülebilir bir gelecek için yol gösterilmeye çalışılmıştır.

### 1. Çevre Etiği Yaklaşımı

Çevre etiği kavramı, insanlar ile ekolojik bileşenler arasındaki etkileşimlerin ilkesel ve ahlaki açıdan değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Ertan, 2004). Çevre etiği, ahlaki kriterler bağlamında insanların tabiat ile ilişkilerini düzenleyerek, çevreyi korumayı hedeflemektedir. Çevre etiği yaklaşımı, sürekli tüketen, tahrip eden ve kirleten toplumsal yaşama tepki olarak gelişen, çevrenin korunumu ve sürdürülebilirliliğini amaç edinen çevrecilik anlayışıyla ortaya çıkmıştır (Keleş ve Hamamcı, 1993; Kayaer, 2013).

20. yüzyıla kadar çevre ile etik kavramları beraber düşünülmezken, çevre sorunlarının çoğalmasıyla birlikte bilim, teknoloji, sanat vb. birçok sahada ilerleyen insanoğlu, hem tabiatın korunması hakkında çevreyi sorgulamaya başlamış, hem de tabiatın neden korunamadığını etik çerçevesinde irdelemeye başlamıştır. İşte bu sorgulama, çevre ve etik kavramlarının bir araya gelmesine sebep olmuştur (Kaypak, 2012).

Çevre etiği insanlara, davranışlarını doğanın faydasına olacak biçimde belli ölçülerde kısıtlamalarını önerir. Yani çevre etiği, insanların çevre yararı için kötü davranışlardan uzaklaşarak, iyi davranışlara yönelmeleri gerektiğini ifade etmektedir. (Çobanoğlu ve Ergün, 2012). Buna göre çevre etiğinin amaçları; insanların çevresel hareketlerini ahlaki değerler bakımından yorumlayabilmek, insanların çevreye karşı daha duyarlı ve düşünceli olmalarını sağlamak, insan iradesini yararlı çevresel anlayışlara yöneltebilmek, insanları çevre konusunda davranış değişikliği de yaratabilen bir çevre bilinciyle donatabilmek, insanların doğanın dengesine saygılı olmalarını ve doğayı değiştirmeye kalkmayıp ona uymalarını sağlayabilmektir (İlhan, 2013).

Etik yaklaşım, çevresel problemlere karşı umursamaz bir tavırla yaklaşılmasına, tüketim odaklı bir hayata ve bunun sonucu olarak gelişen doğa tahribatına karşı oluşan bir akımdır. Çevrenin tüm bileşenlerine ahlaki bir bakış açısıyla yaklaşmayı, etik ilkelere uygun hareket etmeyi ve bütün çevresel elemanlara özenli davranıp saygı duymayı temel alır. Böylece, ekolojik dengeyi bozmadan sürdürülebilir bir yaşam ve yaşanılabilir bir geleceği hedef almaktadır (Birden, 2016).

Çevre etiği yaklaşımları birbirini tamamlar niteliktedir. Çevre etiği yaklaşımları kendi içerisinde "insan merkezli etik yaklaşımı, canlı merkezli etik yaklaşımı, çevre merkezli etik yaklaşımı ve gelecekçi yaklaşım" şeklinde sınıflandırılabilir. İnsan merkezci etik yaklaşımı, insanı merkez kabul etmekte ve diğer tüm çevresel faktörlerin insanların ihtiyacı için var olduğunu ve insanlarca istenildiği şekilde kullanılabileceğini savunan bir yaklaşımdır (Ağbuğa, 2016). Canlı merkezli yaklaşım, insan merkezli yaklaşıma nazaran diğer canlılara kıymet verir fakat bunu düşünürken canlılara yalnızca canlı oldukları için önem verir, ekolojik döngü ve dengeden söz etmez. Bu yaklaşıma göre, doğada sadece insanlar değil tüm canlılar önemlidir. Çevre merkezli etik yaklaşımı, ekosistemlerin cansız elemanlarını da dikkate alır; çevrenin biyotik ve abiyotik birimleriyle bir bütün olarak ele alınmasını ve korunmasını hedefler. Gelecekçi (fütürist) yaklaşım ise, insan merkezli, canlı merkezli ve çevre merkezli yaklaşımların hepsini içeren bir yaklaşımdır. Gelecekçi yaklaşım, doğaya yaptığımız hali hazırdaki etkilerle geleceği yönlendirdiğimizi ve gelecek kuşaklara da etki ettiğimizi vurgular (Kayaer, 2013)

## 2. Çevre Sağlığı Yaklaşımı

Bu yaklaşım öncelikle insan merkezci bir anlayışla ortaya çıkmış ve insanın hayatı boyunca karşı karşıya kaldığı fiziksel çevrenin, insan hayatı ve sağlığı üzerine etkilerini konu edinmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre çevre sağlığı, "sağlığı etkileyebilecek çevresel faktörlerin değerlendirilmesini ve kontrolünü ihtiva etmektedir" (Danacıoğlu, 2019).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) çevre sağlığını, "kişiye ve davranışlarına etki eden fiziksel, kimyasal ve biyolojik tüm etmenler olarak tanımlamaktadır" (Keleş ve Hamamcı, 2002). Günlük yaşamda insan, bilinçli veya bilinçsiz, isteyerek veyahut istemeyerek çevresi ile daima etkileşim içerisindedir. Bu durum bireyin performansını, fiziksel kapasitesini ve sağlığını etkileyebilmektedir. Bu sebeple, bilhassa sağlığı bozan faktörler olmak üzere bütün çevresel etkiler kontrol altına alınmalı, düzeltilmeli ve dengede tutulmalıdır. Çevre sağlığı, bu olumsuz faktörlerin kontrol altına alınması amaç edinen bir bilim dalıdır. Çevre sağlığı kapsamında; hava, su, toprak, gıda, gürültü, ışık, görüntü vb. kirliliklere sebep olan etmenler, radyoaktif ve kimyasal maddeler, hastalık etkenleri, güvensiz fiziksel çevre vb. konular yer almaktadır. İnsan sağlığının çevreden etkilenebilmesi için, bir seri olayın meydana gelmesi gerekmektedir.

Çevre sağlığı disiplinleri ve konularını ise şu şekilde gibi sıralanabilir: İçme ve kullanım sularının hijyenlerinin sağlanması, her türlü atığın (bilhassa tıbbi) uzaklaştırılması, hava kalitesi, kirliliği ve sağlığa etkileri, besinlerin hijyeni için gerekli olan koşulların sağlanması, turizm ve ekoturizm sağlığı, gürültü ile görüntü kirlilikleri ve sağlığa etkileri, vektör kaynaklı sağlık riskleri, konut sağlığı, küresel ısınma, iklim değişikliği ve sonuçları, nükleer kirlenme ve sağlığa etkileri, mezarlıkların denetimi, çevreye zarar verebilecek kuruluşların ve tarımsal faaliyetlerin denetlenmesi, kazaların önlenmesi, ergonomi vb.

Tüm çevre sağlığı uygulamalarının hedefi, insan sağlığının sürekliliğini sağlamaktır. Uygulamalarda işbirliği temel ilke olmalı ve öncelikler risk gruplarına verilmelidir. Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik esas alınmalıdır. Çevre sorunları gibi çevre sağlığı sorunları da küreseldir ve her zaman bu durum dikkate alınarak hareket edilmelidir.

Çevre sağlığı yaklaşımına, "yeşil hastaneler" örnek olarak verilebilir. Yeşil hastaneler çevreye yararı olan projeler ile hastane sisteminin bir araya gelmesiyle meydana gelen yapılardır. Yeşil hastane kavramı, hastane içerisinde çevresel farkındalık sahibi olmak, topluma farkındalık kazandırmak ve maddi konularda da tasarrufu amaçlamaktadır (Albrecht ve Petrin, 2010). Örneğin yeşil bir hastanede, çevre dostu ürünler kullanılarak tasarım söz konusudur. Çevreye daha az zarar verecek

boyalar ve geri kazanıma uygun yapı malzemeleri kullanılmıştır. Hastanede su kullanımını asgari düzeye indiren tuvaletler vardır. Yüksek verimli elektrik malzemelerinin kullanılmasıyla, enerji kaybı asgari düzeye indirilmiştir (Yıldız, 2016). Çevre sağlığı yaklaşımı, yalnızca hastalıkların önlenmesini değil, ekosistemlerin sürekliliği konusunu da içermektedir. Ekolojik açıdan sağlıklı bir çevre için, her bireyi değerli kılan ve sistemin tüm parçalarının eşit biçimde korunumunu hedefleyen bütüncül bir yaklaşım esas alınmalıdır.

Çevre sorunlarının tüm toplumu ilgilendiren küresel problemler olduğu ve çevre kirliliğini oluşturan her olayın temelinde "toplum yararına aykırılık" bulunduğu unutulmamalıdır. Çevre hareketi ve doğanın korunması, öncelikle bireyin alışkanlıklarının değişmesiyle ve bireyde ahlaki davranış değişikliğinin gelişmesiyle başlar. Etik, öncelikle kişinin kendisiyle sonra da toplumsal çevresiyle olan ilişkileriyle ortaya çıkmaktadır. İnsanoğlu da diğer varlıklar gibi doğal dengenin bir parçasıdır ve doğal dengenin devamı için elinden geleni yapmalıdır.

## 3. Çevre Psikolojisi Yaklaşımı

Çevre psikolojisi, bireyler ve onların yapay ve doğal çevreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir yaklaşımdır (Göregenli, 2013). Çevre psikolojisini "fiziksel çevre ile insan davranışları arasındaki karşılıklı ilişkilerin incelenmesi" olarak da tanımlanması mümkündür (Gifford, 2002). Sosyal ortamı da içine alan çevre psikoloji ayrıca, çevre ve insan ilişkisinin, sabit olmayıp daima değişken oluşunu da irdelemektedir (Türksoy, 1986).

Çevre psikoloji psikolojinin en önemli alt dallarından biri olan sosyal psikoloji içerisinde önemli bir yer tutar. Toplumlardaki çevre bilincinin artırılması ve gelecek nesillere daha sağlıklı sürdürülebilir bir dünyanın bırakılması hedefi önem kazandıkça, çevre psikolojisinin önemi ve çevresel uygulamalardaki yeri gün geçtikçe artmaktadır. Çevre psikolojisi bireyler ile bireylerin çevreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir disiplindir. Örneğin aşırı stres altındaki birisinin, kendini bir deniz kenarına ya da yeşilliklerle dolu doğal bir çevreye atması neredeyse bir klişe haline gelmiştir. İnsanlar böyle yerlerde kendilerini daha mutlu hissetmekte ve olumlu duygular yaşamaktadır. Yeşil alanlar, denizler, göller vb. kısacası doğal alanlar ile sağlıklı olmak arasında genel olarak inanılan pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Çevre psikolojisi bir yandan çevrenin insan deneyim, davranış ve sağlığına etkisini incelerken; diğer yandan da insanın çevreye olan ya da olabilecek etki faktörlerini de incelemektedir (Jorgensen et al., 2002). Hiçbir şey ya da hiç kimse çevrenin dışında ya da ondan ayrı olarak tanımlanamaz ya da çevreden izole edileme (Scott,

1980). Psikoloji "bireyi" ele almak zorundadır ancak ekoloji "organizma ile çevresi arasındaki ilişkileri incelemektedir (Thompson, 2003).

Dış faktörler denilen çevresel etkiler, bireyi uyarıcı olarak etkilemekte ve bireyi çeşitli davranışlara doğru yönlendirilmektedir. Biyolojik ve psikolojik olgunlaşma sürdükçe davranışlar da hızlı bir şekilde çeşitlenecek ve çoğalacaktır. İnsan davranışlarının sosyo-ekolojik sisteme etkileri, ancak insan davranışları bakımından çevre psikolojisi yaklaşımlarının bilinmesi ve bu tip psikolojik süreçlerin irdelenmesi ile ortaya konabilecektir (Tuncay, 2002).

Bireyin davranışlarının altında yatan, onun hayatının akışını etkileyen bir takım psikolojik olgular ve toplumsal faktörler, bireyin ekolojik sisteme etkisine ya da ekolojik sistemden etkilenmesine neden olmaktadır (Başaran, 1996). İşte bu nedenle çevre sorunlarının çözümü, öncelikle çevre psikolojisi paradigmasından hareketle insan davranışlarının ekolojik sistemle örtüştürülmesi önceliğini gerektirmektedir. Bu tüm insanlık aleminin amacı olması gereken, "sürdürülebilir dünya" bilincinin de temelidir (Erdem, 2000).

Çevresel değerleri olan insanlar, her zaman çevre dostu olmamaktadır. Çevresel seçimlerin nasıl yapıldığını anlamak için, bazı kişilik özelliklerinin davranış ve çevresel seçimler üzerinde farklı etkileri olabileceği varsayılmalıdır. Kişinin içinde yer aldığı çevre, sosyoekonomik ve bireysel karakterler birbiriyle etkileşime girmekte ve bireylerin tercihlerini şekillendirmektedir. Kişilik özellikleri ile yapılan seçimler arasında önemli bir ilişki vardır. Çevre psikologları, çevreye karşı davranış ve tutumlarını değiştirmek için insanların kişiliğinin anlaşılması gerektiğini fark etmişlerdir (Baylan, 2009). Kişilik; inançlarımızı, değerlerimizi ve tutumlarımızı harekete geçiren önemli bir faktör olduğu için, kişilikteki temel farklılıkların çevresel katılımı etkileyebileceğini beklemek yanlış olmayacaktır. Aynı zamanda, bazı kişilik yönleri zaman içinde, kısmen büyüdüğümüz ve geliştiğimiz çevre tarafından şekillenmektedir (Farizo et al., 2016).

Çevre eğitimlerinin verilmesinin ve çevre dostu uygulamalara bireyleri yönlendirmenin çevreyi korumada büyük rolü olacaktır (Karaca, 2007).

## 4. Çevre Sosyolojisi Yaklaşımı

Sosyoloji bilimi, toplumsal hayatın öğeleri olan grupları, kurumları, kültürü, bireyi, davranışları, değişimi araştırır ve analiz eder. Sosyoloji; insanlar, insanlar arası ilişkiler ve etkileşimlere odaklanmıştır. Sosyolojinin bir alt dalı olan "çevre sosyolojisi" ise, insanların birbiriyle ve çevresiyle olan ilişkilerini incelemektedir (Tuna vd., 2012).

Sosyolojinin doğa bilimlerinden ayrılıp bağımsız bir hale gelmesinde rol oynayan önemli çalışmaları bulunan Durkheim, Marx, Weber gibi klasik sosyal teorisyenler; fiziksel doğadan daha çok toplumsal doğaya değer vermişler ve sanayi odaklı toplumlarda, doğal çevreyi pek dikkate almayan "insan merkezli kuramlar" geliştirmişlerdir. İçinde bulunduğumuz gelişmiş modernleşme sürecinde, çevre sorunları ihmal edildiği için çevresel tehdit ve tehlikeler olağanüstü derecede artmış ve tüm yerküreyi olumsuz etkiler hale gelmiştir. Küresel ısınma ve iklim değişiklikleri, nükleer reaktör kazaları, içme suyu kaynaklarının azalması, büyük kitleler halinde gerçekleşen göç olayları, havanın, suyun ve toprağın kirlenmesi, biyolojik çeşitliliklerin azalması ve ilerleyen süreçte yok olması, buzulların erimesi, kuraklık ve çölleşme, asit yağmurları, ozon tabakasının incelmesi, inversiyon, red tide vb. birçok çevresel problem yeryüzünde yaşayan tüm toplumları ciddi ölçüde tehdit etmektedir (Beck, 2011).

Beck, çevresel sorunların artış gösterdiği içerisinde bulunduğumuz zamanki toplumu "Risk Toplumları" şeklinde adlandırmıştır. İlerleyen süreçte ise insanın mutluluğuna önem veren anlayışlara karşı çıkan, Catton ve Dunlap gibi bilim insanları ortaya çıkmıştır. Catton ve Dunlap "Yeni Çevresel Paradigma" kavramını ileri sürmüşlerdir. Çevre sosyolojisi araştırmaları çoğaldıkça; eko-marksist yaklaşım, sanayileşmiş rasyonalitenin rasyonelsizliği teorisi, ekolojik modernleşme teorisi ve ekofelsefeler olarak bilinen derin ekoloji, ekofeminizm ve toplumsal ekoloji gibi çeşitli ekolojik kuramlar gelişmiştir (Adak, 2010). Bookchin, ise şu anki çevre sorunlarının sebebi olarak "hiyerarşi"yi görmektedir. Bookchin'e göre insanların başka insanlar üzerinde egemenlik kurmaya çalışması doğayı etkilemektedir. Egemenlik kurma yaklaşımı doğanın insanlar tarafından sömürülmesine yol açmaktadır (Yıldırım, 2017). Avrupa ülkelerinin yüzyıllardır Afrika ülkelerini sömürmeleri bu duruma en güzel örnektir. Toplumda oluşan sömürgecilik anlayışının durdurulması ve doğaya daha çok sahip çıkılması için toplumsal yapıda önemli değişimlere ihtiyaç vardır (Ünal, 2010). Giddens, çevre sorunlarının daha çok gelişmiş ülkeler tarafından ortaya çıkarıldığını, endüstriyel üretimin çevreye telafisi imkansız zararlar verdiğini söylemektedir (Giddens, 2012).

Cansız çevrenin canlılar üzerindeki etkisine aksiyon, canlıların cansız çevre üzerinde gösterdikleri etkiye reaksiyon, bir canlının diğer bir canlı üzerindeki etkisine de koaksiyon adı verilmektedir. Canlılar arası ilişkiler, aynı türün bireyleri arasında (tür içi) veya farklı iki türün bireyleri arasında (türler arası) olabilmektedir. Doğada canlılar arasında tür içi ya da türler arası gelişebilen, çok farklı şekillerde ortak yaşam biçimleri (mutualizm, protokooperasyon, kommensalizm, rekabet, predasyon, saprofitlik,

parazitizm, amensalizm vb.) yer almaktadır. Doğada canlılar arasında gözlemlenen bazı ilişkiler ise "sosyal yaşantı" olarak isimlendirilmektedir. Bu tip ilişkiler topluluklar halinde yaşayan canlıların vazgeçilmezleridir. Çeşitli hayvanlarda görülmekte olan sosyal yapı, türlerin kalıtsal özellikleri ile bağlantılıdır. Örneğin yaban arılarının, karıncaların ve bal arılarının sosyal hayatları birbirlerinden oldukça farklıdır. İnsanlarda da durum sosyal açıdan aynıdır, insanlar da birbirleriyle ve diğer canlılarla sürekli etkileşim içerisindedir. Sosyal yaşam olarak adlandırılan bu tip ilişkiler, doğa temeli üzerinde gelişmişlerdir.

Toplumsal yaşamda, önceleri sadece insan mutluluğu ve refahı önemli görülürken, bugün artık doğaya olan ihtiyacın artması ve doğanın değerinin daha iyi anlaşılmasıyla birlikte paradigmalar değişime uğramış, çevreyi korumaya yönelim artmıştır.

## 5. Çevre Hukuku Yaklaşımı

Çevre hukuku, insanın doğal ve yapay çevresini oluşturan öğeleri koruyan, geliştiren ve onların hukuksal durumlarını düzenleyen bir hukuk dalıdır (Hamamcı, 1983). Çevre hukuku, doğayı insana rağmen ve kirletmeden korumayı seçer (Ertan, 2004). Çevrenin korunmasında asıl dikkat edilmesi gereken konu, bireysel menfaat boyutunu aşan bir genel menfaat kavramının varlığıdır.

Eski hukuk sistemlerinde de (Roma Hukuku, İslam Hukuku vb.) çevreyi korumaya dair düzenlemeler görülse de, esas olarak bir hukuk disiplini çerçevesinde çevre hukukunun doğuşu, 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra olmuştur. Çevresel problemlerdeki artış, bu konuda önlemler alınması gerekliliğini ortaya çıkarmış, çevresel değerlerin hukuki güvence altına alınması hedefiyle, anayasa, kanun ve yönetmeliklerde çevreye ilişkin hükümler yer bulmaya başlamıştır. Ayrıca uluslararası antlaşmalar ve çevre ile ilgili yargı kararları da çevre hukuku ile ilgili önemli gelişmelerdir. Çevre hakkı, 1982 Anayasamızda da kendine yer bulmuştur. Bu hükme göre; "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevrenin kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşın ödevidir". 1983 yılında 2872 sayılı "Çevre Kanunu" yayımlanmış olup, bu kanununa istinaden pek çok yönetmelik, genelge ve tebliğ yayımlanmaya devam etmektedir. Bu kanunda, ÇED Yönetmeliği, Gürültü Kontrol Yönetmeliği vb. çevre sorunlarına ilişkin çok sayıda yönetmelik de bulunmaktadır. Ayrıca Su Ürünleri Kanunu, Orman Kanunu, Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, Türk Ceza Kanunu vb. diğer kanunlarda da çevreye dair düzenlemelere doğrudan ya da dolaylı olarak rastlanabilir (Turgut, 2009).

Çevre Kanunu'nun amacı; ortak varlığımız olan çevrenin korunması, iyileştirilmesi ve sürdürülebilir bir şekilde gelecek nesillere aktarılması için yapılacak düzenlemeleri hukuksal ve teknik esaslara göre belirlemektir. Çevreye yönelik kanun ve düzenlemeleri, ihlal edildiğinde çevre suçu işlenmiş olmaktadır. Bu bağlamda, 2872 sayılı "Çevre Kanunu"na göre en mühim kurallardan birisi "kirleten öder" ilkesidir (URL-1). Türk hukukunda çevre kirlenmesinden oluşan zararların karşılanmasına ilişkin düzenlemeler, üç aşamada incelenebilir; *birinci aşamada,* komşuluk hukukuna ilişkin hükümlerle yetinilmiştir. *İkinci aşamada,* tehlikeli faaliyetler için yasalar çıkarılmıştır. *Üçüncü aşamada ise*, çevreye verilen zararların önlenmesi ve zararların tazmini için özel düzenlemeler yapılmıştır (Ertürk, 1996).

Çevrenin korunmasına hususunda, dört farklı yaklaşım mevcuttur:

*1- Antroposentrik Yaklaşım:* Çevre korumada, insanı esas alan yaklaşımdır. Bu yaklaşım, insanı diğer doğal varlıklar karşısında bir üstün görmektedir.

*2- Ekosentrik Yaklaşım:* Bu yaklaşım, insanlar da dahil tüm doğal varlıkları eşit olarak ele almaktadır.

*3. Karma Yaklaşım:* Bu yaklaşımda, çevresel faktörler, ancak insan yaşamıyla bağlantılı oldukları oranda hukuki korumadan faydalanabilirler.

*4. Ekonomik Yaklaşım:* Bu yaklaşım çevresel değerlerin korunmasında, bunların sahip oldukları ekonomik değerlerin kullanılma kapasitesini ve devamlılığını esas almaktadır.

Çevre hukuku, disiplinlerarası bir yaklaşım olup hem diğer hukuk dallarıyla (idare hukuku, anayasa hukuku, uluslararası hukuk, özel hukuk, ceza hukuku) hem de ekonomi, biyoloji, fizik, kimya, tıp, sosyoloji, politika gibi diğer bilim dallarıyla ilişkilidir. Çevre hukukunun en sıkı ilişki içinde bulunduğu alanların başında ekoloji gelmektedir. Bu yakın ilişki sebebiyle, çevre hukuku ekolojik hukuk olarak da nitelendirilebilir. Çevre hukukunun temel alanını, doğal yaşam, kirlilik ve doğa varlıkları ile ilgili tüm konular oluşturmaktadır.

Çevre hukukuna hakim olan ilkeler ise; kirleten öder ilkesi (çevresel tahribatlara sebep olan sahıslara, neden oldukları zararlarla mücadelenin bedelinin ödettirilmesi), ihtiyat ilkesi (bir çevresel faaliyetin, olumsuz sonuçlara neden olabileceği öngörülmüşse, bilimsel bir kanıtı beklemeden önleyici tedbirlerin alınması), katılım ilkesi (bireylerin çevresel yönetim sürecinde rol oynamaları, etki yapmaları ve böylece kendi yaşamlarını yönlendirebilmeleri), önleme ilkesi (korumak tedavi etmekten iyidir yaklaşımı) ve entegrasyon ilkesi (bütünleyicilik) şeklinde sıralanabilir (Turgut, 2009).

## 6. Sürdürülebilir Kentler (Ekolojik kentleri / Eko-Kentler) Yaklaşımı

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği sanayileşme ve teknolojik gelişmelerin de etkisiyle günümüz kentlerinin sürdürülebilirlikleri tehdit altındadır. Dünya nüfusunun hızla artması ve artan nüfusun büyük kesiminin yaşam alanları olarak kentleri seçmeleri, kent sürdürülebilirliğini sağlamanın zorluğunu ortaya koymaktadır. Ancak burada asıl ilginç olan durum; kentsel yaşamla kendini özdeşleştirmiş olan insanoğlunun bu sorunların meydana gelmesinde önemli bir kaynak durumunda olmasıdır (Cansaran, 2020b)

Daha iyi bir yaşam sürmek umuduyla her geçen gün daha fazla insan köylerden kentlere göç etmektedir. Ancak gerek gelir gerekse de kültürel anlamda umulan bulunamamakta, köyden kente gelenler her anlamda arada kalmaktadır. Gecekondulaşma, geri dönüşüm, yoksulluk, kaynakların azalması, sağlık vb. sorunlar nüfusun artışıyla kentleri tehdit etmektedir. Metropolitan alanlar halindeki kentler, belirli bir elit azınlık dışında, yaşam zorluğu çeken, dar gelirle geçinmeye çalışan, mutsuz ve umutsuz bireylerle dolup taşmıştır. Bu tür sorunların nasıl oluştuğunu önceden kestiremeyen insanlar, bulundukları yerden ayrılmayı ve daha doğal yaşam imkanları bulunan yerlere göç etmeyi çözüm olarak görmeye başlamışlardır. Covid 19 küresel salgını dolayısıyla artmakla beraber, son yıllarda ise insanların doğaya özlemi ve dönüş isteği oldukça çoğalmıştır. Bu durumda, kentlerdeki yeşil alanların oranının oldukça azalmış olmasının da çok büyük bir payı vardır.

İnsanların bulundukları yerden ayrılmaları ekolojik anlamda bir çözüm değildir. İnsanların kent yaşamında sürdürülebilir bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. Sürdürülebilir kentler yaklaşımı denildiğinde; "eko-kentler, yeşil bina, yeşil çatı, akıllı kent ve ekolojik okul" gibi kavramlar akla gelmektedir. Ekolojik kent, çevreye duyarlı sürdürülebilir bir kent modelidir. Ekolojik kent kavramının amaçları; kentlerin doğanın dengesi üzerindeki yıkıcı etkilerinin azaltılması, sürdürülebilir enerji kaynaklarının kullanımına doğru yönelinmesi, atık üretiminin asgari seviyeye düşürülmesi ve atık yönetiminin geliştirilmesi, geri dönüşüm olayına fazlaca yer verilmesi, ekolojik ayak izinin düşük seviyelerde olmasının sağlanması vb. sıralanabilir (Çetinkaya, 2013).

Sürdürülebilir kentler yaklaşımı, kentlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması için, çevre sorunlarına çözümler aramayı, kentlerde yaşayan insanların yaşam kalitesini artırmayı ve doğal kaynakların gelecek nesillere olduğu gibi aktarılmasını hedef edinmiş bir anlayıştır (Atıl vd., 2005). Ekolojik kentlerin (eko-kentler) genel özellikleri; yeşil ulaşım, atık yönetimi ve geri dönüşüm, su döngüsü yönetimi, çevresel değerleri koruma

ve biyolojik çeşitlilik, sosyal sürdürülebilirlik, karma arazi kullanımı, yenilenebilir enerji ve enerji verimli binalar şeklinde gruplandırılabilir (URL-2).

Atmosferdeki $CO_2$ oranının yükselmesi, sera etkisi, iklim değişikliği, doğal kaynakların azalması vb. problemler, çevreye duyarlı konutların tasarlanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu şekilde, yeşil bina olarak adlandırılan binalar gelişmiştir. Ekolojik dengeye duyarlı ve sertifikalı olan bu binalar, yeni bir yaklaşım olarak gündeme gelmiştir (Şimşek, 2012). Yeşil binalar ile insanların hava kalitesinden etkili bir biçimde faydalanabilmesi söz konusu olmuştur. Ayrıca yeşil binalar, temiz çevre görünümü ile insanlar üzerinde olumlu bir etki yapmakta ve görüntü kirliliğini (görsel kirlilik) azaltmaktadır. Yeşil binalar ekoloji ve teknolojinin bir noktada buluştuğu, teknoloji harikası taşınmaz yapılardır. Yeşil binalarda sürdürülebilir enerji kaynakları kullanımı aktiftir. Güneş enerjisinden yoğun olarak yararlanılmakta, ısı yalıtımı problemi ortadan kalkmakta ve her türlü atığın geri dönüşümü yapılmaktadır (Erdede vd., 2014). Yeşil çatı ise, konutların en üst kısmında yer alan çeşitli bitki örtülerinden oluşan bir yapıdır. Yeşil çatı yerine ekolojik çatı, kahverengi çatı gibi isimler de kullanılabilmektedir (Erkul, 2012). Yeşil çatı uygulamaları sürdürülebilirlik konusunda atılan önemli adımlardan biridir (Aras, 2019).

Akıllı kentler, güncel yeniliklerin ve teknolojinin birey, toplum ve kuruluşlarca yakından izlendiği, gelişmelerin kent sisteminin ve hizmetinin her alanında uygulandığı kentlerdir (Gül ve Çobanoğlu, 2017). Örneğin, Singapur'da 2030 yılına dek tüm binalar yeşil bina özelliğine uygun akıllı teknoloji ile donatılacaktır. Toplu taşıma araçlarında kullanılacak bir sistem ile, araçların dolu olup olmadığı öğrenilebilecektir. Ayrıca toplu taşıma araçlarında temassız bir şekilde ödeme gerçekleşmektedir. Ödemenin bu şekilde olması hem vakitten tasarruf, hem ulaşımda kolaylık hem de hijyen açısından oldukça mühimdir. Su sayaçlarında akıllı teknolojiler kullanılarak, suyun ne kadar kaldığı takip edilecek ve gereksiz su kullanımlarının önüne geçilebilecektir. Sağlık alanında ise daha ileri ve kaliteli bir sağlık hizmetinin verilebilmesi için, yardımcı robot teknolojileri ön plana çıkmış ve halihazırda uygulanmaktadır (Çetin ve Çiftçi, 2019).

Çevre sorunlarının kökten çözümü için, insanları dünya çapında bilinçlendirerek, durumun ne kadar hayati olduğunu göstermek ve çevre sağlığı bilincini bir hayat tarzına dönüştürmek gerekmektedir. Buradan hareketle, önemli bir adım atılarak yakın dönemde eko-okullar projesi ortaya koyulmuştur. Eko-okullar programı, 1992 yılında Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda tespit edilen ihtiyaçlara cevap olarak geliştirilmiş bir projedir. Eko-okullar ilk olarak, Avrupa Komisyonu'nun

da desteği ile Danimarka, Almanya, Yunanistan ve İngiltere'de 1994 yılında açılmıştır. Eko-okullar programının amacı; gençlere aktif bir şekilde çevrelerini koruma fırsatı sağlayarak; onları çevre ile ilgilenmeye yönelterek, gençlerin çevre bilicini ve okur-yazarlıklarını artırmaktır. Eko-okullar programı çerçevesinde verilen eğitim ile çevre bilinci ve duyarlılığı sınıfta oluşmaya başlayıp, okulun bütününde gelişip, toplumun genelinde ise yaygınlaşmaktadır. Bu programın amacı, okul öncesi, ilk ve ortaokullarda çevre bilinci, çevrenin koruması ve sürdürülebilirliği konularında eğitim vermektedir. Eko-okulların öğrencileri, yalnızca çevre konusunda bilgi sahibi olmakla kalmayıp; ailelerini, yakın çevrelerini, sivil toplum kuruluşlarını ve yerel yönetimleri çevre koruma hususunda bilinçlendirmekte ve teşvik etmektedirler (Karavin, 2020). Eko-okul programı sayesinde, öğrenciler okullarının çevre yönetimi politikalarında söz sahibi olabildikleri için sorumluluk ve başarı duygusunu yaşarlar. Öğrencilerin, somut sonuçlara ulaşabilecekleri çevresel problemleri ele almaları sağlanarak, planladıkları ve yürüttükleri faaliyetler ile gerçekten etkili olabilecekleri ve fark yaratabilecekleri hissini yaşamalarına imkân sağlanır. Yapmış oldukları etkinlikler değerlendirilerek; sertifika veya Yeşil Bayrak ile ödüllendirilirler. Bu ödüller, onlar için önemli bir gurur ve prestij kaynağı olmaktadır. Küçük yaşta kazandıkları bu olumlu çevresel tutum sayesinde, yaşam boyu çevreye duyarlı ve toplumun diğer bireylerine örnek teşkil eden kişiler olarak topluma yön verirler (URL-33). Daha sağlıklı bir çevre için, farkındalık sahibi öğrencilere ve yetişkinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda ekolojik okullar, sağlıklı bir çevrenin oluşturulmasında, toplumsal çevre bilincinin geliştirilmesinde ve sürdürülebilir bir geleceğe kavuşulabilmesinde önemli roller üstlenirler.

## 7. Sürdürülebilir Ekonomi Yaklaşımı

Sürdürülebilirlik, yaşam kalitesini düşürmeden, düşünce tarzında değişiklik gerektiren bir kavramdır. Bu değişikliğin temeli, tüketim toplumu olmaktan çıkıp, evrensel açıdan dayanışma içerisinde olan, çevresel yönetim, toplumsal sorumluluklar ve ekonomik çözümleri hedeflemektir (Özmehmet, 2008). Ekolojik sorunların başlangıcını sanayi (endüstri) devrimi olarak gören ekolojik görüşe göre, sanayi devrimi ve oluşturduğu toplumsal aydınlanma ekolojik dengenin kırılma noktasıdır. İnsanın doğaya müdahale ederek, doğa ile kendisi arasındaki dengeyi bozması geri dönüşü olmayan problemlere sebep olmaya başlamıştır. Bu dönemde, insanların doğadan daha üstün olduğu hatta doğanın hakimi olduğu algısı maalesef insan ve doğa arasındaki dengeyi bozmuştur.

Yeşil büyüme; sürdürülebilir ekonmomi ve sürdürülebilir kalkınma kavramlarıyla ilişkili olarak gelişen yeni bir kavramdır. Son yıllarda karşımıza çıkan ekonomik krizler, iklim değişikliği ve onun yol açtığı

çevresel ve ekonomik problemler, sürdürülebilir kalkınma çerçevesi altında "yeşil büyüme, yeşil ekonomi, düşük karbonlu ekonomi, sürdürülebilir üretim ve tüketim" gibi yeni kavramları ortaya çıkarmıştır. Çevre dostu yatırımlarla elde edilebilecek yararların daha net görünmesiyle, bilhassa ekonomik kriz sonrası meydana gelebilecek isteksizliğin ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Avrupa Birliği ise; yeşil ekonominin sürdürülebilir üretim/tüketim, enerji verimliliği, yenilenebilir enerji kullanımı ve yeni iş istihdamlarının yaratılmasını kolaylaştıracağı ve bunun da insan refahının artışıyla yakından alakalı olduğunu görüşündedir (Turgut, 2009).

*Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutunu doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek birtakım kavramlar aşağıdaki gibi sıralanabilir*;

Yeşil Ekonomi: Yeşil ekonomi, çevre tahribatı meydana getirmeyecek düzeydeki üretimi, tüketimi ve sorumluluğu öne çıkaran yaklaşımdır (Bingül ve Türk, 2019).

Temiz Üretim: Temiz üretim; üretimde kirliliğin ve atıkların azaltılması, ürünlerin geri dönüşümü, çevre dostu tasarım teknikleri vb. hususları içeren bir üretim anlayışıdır (Yücel ve Ekmekçiler, 2008).

Yeşil Pazarlama: Yeşil pazarlama toplumun ihtiyaçlarını dikkate alan ve doğaya en uygun olanın yapıldığı pazarlama yaklaşımıdır (Kalburan ve Haşıloğlu, 2013). "Yeşil tüketici, yeşil reklam, yeşil etiketleme, yeşil ergonomi, yeşil paketleme ve yeşil dağıtım" ise yeşil pazarlama anlayışının bileşenleridir.

*Yeşil Tüketici:* Yeşil tüketiciler, üretimin hangi aşamalardan geçtiğini ve tüketimin sonunda da atıkların nasıl yok edildiğini düşünerek tüketim yapan tüketicilerdir.

*Yeşil Reklâm:* Çevre sorunları ve çözümleri konusunda insanlara açık mesajlar veren çevre dostu reklamlara "yeşil reklam" denir (Emgin, 2004). Sadece ticari amaçlar güden bir reklamın, yeşil reklam olarak isimlendirilmesi söz konusu değildir (Aydoğan ve Dinar, 2019).

*Yeşil (Eko) Etiketleme*: Yeşil etiketleme, çevreye duyarlı şirketlerin doğaya uygun olarak ürettikleri ve topluma sergiledikleri ürünlerin çevre dostu olduğunu belgeleyen bir etiketleme çeşididir (Emgin, 2004).

*Yeşil Ergonomi*: Yeşil ergonomi denildiği zaman, binaların yapımında kullanılan materyallerin çevre dostu olması, kurumlarda görevli şahısların geri dönüşümlü malzemelere öncelik vermeleri, teknolojik aletlerin (telefon, bilgisayar vb.) doğaya zarar vermeyecek nitelikte olmaları vb. anlaşılmaktadır.

*Yeşil Paketleme*: Paketleme sektöründe, daha az atık oluşumuna sebep olabilecek, geri dönüşüme uygun ve doğal/ekolojik dengeyi bozmayacak özelliğe sahip paketleme türlerinin tasarlanması ve uygulanması, "yeşil paketleme" olarak bilinmektedir (Yücel ve Ekmekçiler, 2009).

*Yeşil Dağıtım*: Yeşil dağıtım, dağıtım uygulamalarında yakıt tüketimini azaltmak için müşteri ile satıcı arasındaki mesafenin asgari düzeye düşürülmesi ve bütün dağıtım evrelerinin çevreye zarar vermeyecek şekilde yapılmasıdır (Duru ve Şua, 2013).

Yeşil Bankacılık ve Yeşil Krediler: Yeşil bankacılık, banka ile ilgili işlemler yapılırken çevreye daha az zarar verecek uygulamaların gerçekleştirilmesi yaklaşımıdır (Bingül ve Türk, 2019). Yeşil krediler ise, çevresel ve sosyal gelişme ve sürdürülebilirlik için belirli şartlar sunan kredilere denir. Kredinin yeşil kredi olabilmesi için; çevresel, sosyal ve kültürel boyutundan en az biri ön planda tutulmalıdır (Güler ve Tufan, 2015).

Ekolojik (Organik/Biyolojik) Tarım: Üreticilerin, tabiatı ve tarımsal alanları tahrip etmeden, insanlara olumsuz yan etkileri olmayan bitkisel üretimde bulunmasına ekolojik, organik veya biyolojik tarım adı verilmektedir (URL_34)

Ekolojik Hayvancılık: Ekolojik hayvancılık, hayvan sayısının az olduğu uygun besleme ve barınak koşullarında, uygun üretim ve pazarlama yöntemi ile kaliteli ürün elde edip yüksek fiyata ulaşabilen bir üretim sistemi geliştirmek olarak tanımlanabilmektedir (Çukur ve Saner, 2005). Gelişmiş ülkelerde ekolojik hayvancılığa eğilim gösterme nedenleri şöyle sıralanabilir; tüketicilerin daha kaliteli ve sağlıklı ürün isteğinin karşılanması, çevre dostu üretim tekniklerinin kullanılması, sürdürülebilir hayvancılığın geliştirilmesi, hayvan hastalıklarıyla mücadele, sürü sağlığının korunması, yetiştiricilerin gelir düzeylerinin yükseltilmesi (URL-35).

## 8. Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımı

Sürdürülebilir kalkınma, toplumun refahı için kısa, orta ve bilhassa uzun vadede gerekli olan ihtiyaçların karşılanmasına yönelik ekonomik büyüme modelini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır ve "bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların ihtiyaçlarından ödün vermeden karşılamanın yollarını aramak" şeklinde tanımlanmaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınma Bileşenleri; *Ekonomi* bileşeni (yoksulluğun azaltılması, enerjinin optimum kullanımı, doğal kaynakların verimli kullanımı, verimli işgücü, sağlık hizmeti, eğitim hizmeti, gelir dağılımında eşitlik, küresel ve ulusal boyutta kirlilikle mücadele bütçesinin planlaması;

*Toplum* bileşeni (sorumlu tüketim bilinci, paylaşma ve dayanışma bilinci, enerji tüketiminde tasarruf bilinci, biyolojik çeşitliliğin korunması bilinci, toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci, önleyici sağlık tedbirleri bilinci, nitelikli insan bilinci, açlıkla mücadele bilinci, kirlilikle mücadele bilinci); *Çevre* bileşeni (sıfır atık, doğaya saygı, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelme, ekosistemlerin korunması, türlerin korunması, besin zincirinin korunması, doğanın canlandırılması ve yaşatılması çabaları, toprak verimliliği, kirliliği azaltma çabaları şeklinde sıralanabilmektedir (Nalinci, 2020).

Sürdürülebilir kalkınma, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel olarak her sahada ilerlemesini, kalkınmanın devamını ve böylece büyümenin sürdürülebilirliğini belirtmektedir (Kılıç, 2012). Bu yaklaşımda, kalkınmanın sürekliliği için çevresel faktörlerin ve çevre sağlığının gözetilmesi esastır. Ayrıca kaynakların da makul ölçüde kullanımı gerekmektedir. Aslında, üretim hızını ve çeşitliliğini belirleyen unsur doğal kaynaklardır. Doğal kaynakların şuursuzca ve duyarsızca tüketilmesi, toplumların kalkınmalarını yavaşlatacak belki de durma noktasına getirecektir. Sürdürülebilir kalkınma anlayışı, "büyümenin doğal kaynakların gelecek nesillerce de kullanılmasına imkân veren bir hızla sürdürülmesini sağlayabilmek" ya da "doğal kaynakları, büyümeyi gelecekte de sürdürmeye imkan verecek bir biçimde korumaya almak" esaslarında kurulmuş bir kalkınma stratejisidir (Bahçeci ve Görmez, 2019). Sürdürülebilir kalkınma, çevrenin korunduğu ve sosyal adaletin sağlandığı bir kalkınma yaklaşımıdır (Harris, 2000). Eğer ekosistem titiz bir şekilde yönetilemez ise, ekonomik sistem çöker. Bu durumun aksi de geçerlidir yani başarısız bir ekonomik sistem, çaresizliğe düşmüş insanların ekosistemi yok etmesine yol açabilir (Davidson, 2004).

Günümüzde, çevre ve kalkınma ilişkisinin irdelenmesindeki en önemli kriter sürdürülebilir kalkınmadır (Keleş ve Hamamcı, 2002). Bir ülkenin sürdürülebilir kalkınma anlayışına sahip olup olmadığını idrak etmenin yolu; doğal kaynak rezervleridir. Üretim/tüketim sürerken, doğal kaynak rezervleri de korunabiliyor hatta artırılabiliyorsa, sürdürülebilir kalkınma felsefesi uygulamaya geçmiş demektir. Ancak bu olumlu bakış açısının gerçekleşebilmesi için, en azından sanayide fosil yakıt yerine yenilenebilir enerji kaynakları tüketiminin yaygınlaşması gerekir. Sürdürülebilir kalkınma, sadece gelişmekte olan ülkeler için uygun bir model değildir, zengin ve yoksul bütün dünya ülkelerinin gerçekleştirmesi gereken bir anlayıştır (Yüksek, 2010).

2020 yılı itibariyle dünya nüfusu yaklaşık 8 milyardır. Bu 8 milyar insan, 2020 yılı boyunca tüketeceklerini yılın ortalarında bitirdiklerinde, yılın geri kalanındaki tüketeceklerini 2021 yılından alacaklardır. Bunun anlamı, gelecek nesillerin haklarının (kaynaklarının) gasp edilmesidir.

Yani gelecek nesillerin yaşamlarını, var oluşlarını tehlikeye atmaktır. Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma, üzerinde titizlikle durulması gereken yaşamsal bir olgudur (Nalinci, 2020).

Sürdürülebilir kalkınma yaklaşımının amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir: Yoksulluğu ortadan kaldırmak; açlığı sona erdirerek gıda güvenliğini sağlamak, beslenme imkanlarını geliştirmek ve sürdürülebilir tarımı desteklemek; herkesin her yaşta sağlık ve refahını sağlamak, eğitimde fırsat eşitliği yaratmak ve herkese yaşam boyu eğitim imkanı sunmak; toplumsal cinsiyet eşitliğiyle, kadınların ve kız çocuklarının toplumsal konumlarını güçlendirmek; temiz suya ve sağlıklı yaşam şartlarına ulaşımı sağlamak, temiz enerji, sürdürülebilir ekonomik kalkınma, sürdürülebilir altyapı, sürdürülebilir ve kapsayıcı endüstri ve yeni buluşları teşvik etmek, yerkürede eşitsizlikleri azaltmak, yaşanabilir kentler sağlamak; sürdürülebilir tüketimi ve üretim; acilen iklim değişikliği ve sonuçları ile mücadele etmek; su kaynaklarını sürdürülebilir biçimde kullanmak; karasal ekosistemleri ve biyolojik çeşitliliği koruyarak, erozyon, kuraklık ve çölleşme ile mücadele etmek; herkesin adalete erişimini sağlamak, her seviyede etkin, hesap verebilir ve kucaklayıcı kurumlar oluşturmak; sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklığı yeniden canlandırmak (URL-36).

## 9. Ekolojik Turizm (Eko Turizm) Yaklaşımı

Turizm, insana özgü sosyal bir olay olup dünyadaki en büyük kitle hareketidir. İnsanların bir yerin; tarihi ve doğal güzelliklerini görmek, tanımak, eğlenmek, dinlenmek, sağlık, spor, eğitim, bilimsel toplantı vb. sebeplerle devamlı yaşadıkları yerlerin dışına düzenlemiş oldukları gezilerdir. Şahıslar yatırımlarını herhangi bir kazanç düşünmeden turizm odaklı harcadıklarından, turizm aynı zamanda önemli bir tüketim olayıdır (Morgül, 2014). Turizm ile doğal kaynaklar birbiriyle ilişkilidir. Turizm, doğal kaynakların çeşitliliğinden feyz alarak gelişirken, dikkat edilmeden yürütülen turistik faaliyetler çevreye zarar vermektedir. Hızlı nüfus artışı, endüstrileşme ve kentleşme, küresel ısınma ve iklim değişikliği vb. çevresel problemler turizmi de etkisi altına almıştır. Bu nedenle, turizmde çevre sorunlarının çözümü için sürdürülebilir yaklaşımlara doğu yönelim artmaya başlamıştır (Seyhan ve Yılmaz, 2010). Turistik etkinlikler son yıllarda deniz/kum/güneş anlayışının dışına çıkarak; "daha çok insanların ilgi alanları doğrultusunda kendilerini geliştirebilecekleri, çevre odaklı, doğa ile iç içe olan, değişik kültürleri tanımayı amaçlayan" biçimde değişmeye başlamıştır. İnsanların büyük bir çoğunluğunun büyük şehirlerde yaşamasının bir neticesi olarak; trafik stresinden, betonlaşmadan, kalabalıklardan uzaklaşmak, doğal ortamlarda zaman

geçirmek bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. İnsanların bu gereksinimi ve yöneliminden yola çıkılarak turizm faaliyetleri de şekil değiştirmiştir.

Ekolojik turizm (Eko turizm) kavramı, 2002 yılında Kanada'nın Quebec şehrinde yapılan *Dünya Eko turizm Zirvesi*'nde "yeryüzünün doğal kaynaklarının sürdürülebilirliğini güvence altında tutan, bununla birlikte yerel halkların ekonomik gelişimlerine destek verirken, aynı zamanda sosyal ve kültürel bütünlüklerini koruyup gözeten bir yaklaşım ya da anlayış" şeklinde ifade edilmiştir (Tosun ve Şahin, 2006). Eko turizm yaklaşımı için Dünya Turizm Örgütü tarafından belirlenen bileşenler; "biyolojik çeşitliliğin muhafazasına katkı sağlamalı, bölgesel halkın refahı dikkate alınmalı, yöre halkı ve turistlere sorumluluk ve bilinç kazandırmayı hedeflemeli, küçük ölçekli kuruluşlarca az sayıdaki turist gruplarına hizmet edilmeli, geri dönüşüme önem verilmeli ve uygulamasına da geçilmeli, turizm yönetiminde yerel katılım dikkate alınmalı ve iş imkanları konusunda yöre halkına öncelik verilmeli" şeklinde sıralanabilirler (URL-38).

Eko turizm; yerleşik toplumların bütünlüğüne saygılı, ekosistemin korunmasına katkıda bulunarak ve ekosisteme uyarak yapılan sorumluluk gerektiren bir doğa seyahat deneyimidir. Eko turizm, ekonomik, kültürel ve tarihsel verilere dayalı beklentileri içerir. Doğa kaynaklı turizm türü olarak da bilinen eko turizm; doğal çevreyi tahrip etmeyen, doğal kaynaklara zarar vermeyen hatta onların korunmalarına, doğru işletilmelerine ve sürdürülebilirliklerine katkıda bulunan turizm çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Morgül, 2014). Sanayileşmenin ve kentleşmenin artmasıyla birlikte kent ortamının yaşam güçlüğünden sıkılan insanlar, daha doğal olan ortamlara doğru yönelmişlerdir (Koçan, 2012).

Eko turizmin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

*Turist tipi*: Doğal alanlara ve kültürel çevrelere seyahati seven, yöresel kültürleri ve bölgeleri öğrenme ve değerini anlama isteğinde olan kişilerden meydana gelir.

*Yer:* Genellikle doğal sahalar, bazen koruma alanları veya kültürel bölgeleri ihtiva eder.

*Faaliyetler:* Çevreye en az etki ile kaynakların kullanılması ve çevresel eğitimin desteklenmesine dayanır.

*Olanaklar:* Yöresel kaynakların ve çevre dostu teknolojilerin kullanımını gerektirir.

*Gelişme yaklaşımı:* Ekonomik gelişme ile koruma amaçlarının birleştirilmesini kapsar.

*Gelişme süreçleri:* Toplum ve çevreye en az zararı vermeli ve tüm yerel halkı aktif olarak içine almalıdır. Sonrasında ise yerel halka ekonomik faydalar da sağlamalıdır (Sungur, 2012).

Diğer turizm faaliyetleri ile mukayese edilirse eko turizmin önemli avantajları vardır. Mesela, yöre halkı için kazanç sağlar, hayat standardını yükseltir ve böylece o yörelerden göç verilmesinin önüne geçer; gelişmemiş ve küçük yerlerin tanıtımı beraberinde o yerlerin ekonomik açıdan güçlenmesine yol açar; biyolojik çeşitliliğin, doğal ve kültürel mirasın korunmasına katkı sağlar; turistler için daha önce yaşanmamış deneyimler sunar, turizmin çevreye olumsuz etkilerini en aza indirir ve yüksek maliyetli yatırımlar gerektirmez (Üzümcü ve Koç, 2017). Ülkeler turizmin çevreye olan zararını azaltmak amacıyla, ekolojik turizm uygulamasını yürütürler. Doğal park uygulamaları ekolojik turizme örnek verilebilir. Doğal parklar ile o bölgede bulunan bitkiler ve hayvanlar korunmuş olurlar (Gezer, 2017).

Sürdürülebilir turizm, ise tabiatın korunmasının gerekliliğini anlatan ve tabiatı korurken gelecek nesillerin de düşünülmesinin önemini vurgulayan bir turistik yaklaşımdır (Tellioğlu, 2019).

Sürdürülebilir turizmin amaçları; doğanın tüm güzelliklerini korumak, turizmi geliştirmek, hızlı doğal kaynak tüketiminin önüne geçmek için turizm faaliyetlerini yapılandırmak ve planlamak, ulaşımla ilgili sorunları ortadan kaldırmak şeklinde belirtilebilir (Gündüz, 2004).

## 10. Çevresel Sanat (Ekolojik Sanat) Yaklaşımı

Doğa, yaşamın ilk yıllarından beri tüm sahaları etkilediği gibi, sanatsal faaliyetlerde de etkili olmuştur. İnsan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan doğa, muhteşem dengesi ve işleyişi, canlıların ve cansızların meydana getirdiği muazzam parçalar ile daima sanat eserlerine kaynak olmuştur. İlk çağlardan beri mağaralarda, mozaiklerde, tapınaklarda, giysilerde ve araç-gereçlerde doğal unsurlara ait motiflere rastlanmaktadır. Bu da doğanın sanat üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunun göstergesidir. Eski dönemlerde doğal güzelliklerin simgelendiği sanat eserleri, endüstri devrimiyle birlikte ekosistemlerin dengesini ve işleyişini konu alır hale gelmiş ve teknolojinin de gelişimiyle sanat ve çevre bağlantısı zayıflamıştır. Daha sonraları ise, doğal malzemeler ile geliştirilen peyzaj çalışmaları ve açık arazilerde yapılan sanatsal etkinlikler ön plana çıkmaya başlamıştır.

İnsan, doğada varlık bulan ve yaşamını sürdürebilmek için de doğa ile ilişki kurmak zorunda olan bir canlıdır. Tabiat insanın yerini bulmasına ve anlamasına yardımcı olan, onun ayrılmaz bir parçasıdır. İnsandan önce de var olan doğa, medeniyetle beraber gelişen sanatın bir parçası haline gelmiştir. Doğa pek çok sahada etkili olduğu gibi, sanat içerisinde de

kendine yer bulmuştur. "Sanat doğayı mı taklit eder? Yoksa doğa sanat için ilham kaynağı mıdır" vb. pek çok tartışmaya konu olan doğa-sanat ilişkisi tarih boyunca devam etmiştir.

Doğanın ve içindekilerin tüm insanlık için önemli olması, geçmiş dönemlerden bugüne dek sanatın gündeminde yer almıştır. Uygarlığın başlarından beri sanatçılar, kendi duygu ve düşünceleriyle algılayıp sentezledikleri bilgileri eserlerinde kullanmışlardır (Türe, 2016). Sanatçılar genellikle, insanın zaman, amaç ve varlık hakkındaki sorularına temel yanıtlar verebilmek ve doğayı anlamak adına, gözlemci ve yorumcu rollerine bürünmüşlerdir (Matilsky, 1992).

"Doğa" mağara dönemindeki ilkel tasvirlerden bu yana, her dönem birçok sanat eserine ilham kaynağı olmuştur. Sanatçılar "doğal sahaların ve materyallerin kullanımına, çevresel farkındalığı arttırmaya, restorasyon, geri dönüşüm, yenilenme, alana özgü projelere kadar farklı uygulamalara" yönelerek, doğal döngülerle ilgili endişelerini ifade edebilmek için sanatı kullanmışlardır (Aydın ve Zümrüt, 2013). Bu çalışmalar "Arazi Sanatı", "Yeryüzü Sanatı", "Toprak Sanatı", "Çevresel Sanat", "Ekolojik Sanat" gibi çeşitli isimlendirmelerle sanat tarihindeki yerini almıştır. 1960'lardan günümüze kadarki süreçte ise gelişen ve değişen "çevre" düşüncesi ve algısı, ekosistemi içeren, çevre sorunlarını kapsayan kaygılara doğru evirilen çok farklı sanat oluşumlarını ortaya çıkarmıştır. (Ataseven, 2016). Günümüzde çevre ve doğa sorunlarını merkeze alan bu tip sanatsal çalışmaları adlandırmak için genellikle "*Ekolojik sanat*" veya "*Çevresel sanat*" isimlendirmeleri tercih edilmektedir.

Çevre ile sanatın aynı kapsamda düşünülmesi 20. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmeler, sürdürülebilir olmayan kalkınma anlayışları ve çevreden daha çok insanı merkeze alan yaklaşımların uygulanması, ekolojik açıdan toplumları umutsuzluğa yöneltmiştir. Sanatçılar bu çevre tahribatına kayıtsız kalamamışlar, her türlü çevre problemini eserlerinde yansıtmaya başlamışlardır. Sanat ve ekoloji, gelişen çevresel tahribatı topluma anlatmak ve çözmek için birlikte hareket etmişler, sanatçılar eserlerindeki yaklaşımlarıyla ve paylaşımlarıyla toplumda farkındalık yaratmaya uğraşmışlardır (Mamur, 2017).

Sanatçılar bilim insanları gibi, doğa tahribatını durdurmak ve çevre sorunlarının çözümüne yardımcı olmak için topluma seslenmektedir. Olağanüstü etkileyiciliğinden ötürü doğa, her zaman sanatın konusu olmuştur. Ama temel nokta, sanatçının görünenin etkileyiciliğinden çok, çevre felaketini ve onun düzeltilmesi ihtiyacını sanatında gerektiği şekilde vurgulamasıdır (Ulubatlı, 2019). Örneğin, Nele Azevedo isimli bir sanatçı, iklim değişikliği konusunda toplumda farkındalık ve bilinç oluşturabilmek adına, buzdan insan heykelleri yapmıştır. Berlin Konser

Salonunu ve Meydanına 1000 tane buzdan heykeli yerleştirmiştir. Buzdan insan heykellerinin kısa süre içerisinde erimesiyle birlikte, insanlar üzerinde oluşan etki bütün dünyada büyük bir yankı uyandırmıştır (Türe, 2016). Bir diğer örnekte ise; Bright Eke ismindeki sanatçı "Bottled Life" isimli çalışmasında, dünyada hızla artan plastik şişelerin canlılar üzerindeki etkisini anlatmak istemiştir. Sanatçı sayısız atılmış plastik şişeleri alıp şişelerden tünel benzeri bir yapı oluşturmuştur. İnsanın ancak sürünerek geçebileceği bu yapı, insanı adeta sarsmaktadır. Plastik şişelerin içerisinde yolunu bulmaya çalışan ve boğulan insanı gözler önüne seren bu sanat eseri, doğa koruma anlamında önemli bir farkındalık meydana getirmiştir (Ulubatlı, 2019). Bütün görsellerde ve sanat eserlerinde sanatçılar, çevre hakkındaki endişelerini anlatmaya çalışmışlar ve bu yolla toplumda, sürdürülebilir bir çevre bilinci oluşturmaya çabalamışlardır (Yılmaz, 2013).

Aslında, modern insanın doğadan uzaklaşması sanattan da uzaklaştığı şeklinde yorumlanabilir. Küçük balkon ya da teraslarında bitki yetiştiren insan; hangi ihtiyacına cevap aramaktadır? Açlık mı, doğal beslenme mi, oksijen mi, huzur mu? Aslında bunların hepsi oluşmamış farkındalığın yansımalarıdır ve temel de insanoğlunun aradığı şey güzellik, iyilik, iyileşme yani "sanat"dır denilebilir. Bu bağlamda, sanatçılar toplumun bilincini artırabilmek amacıyla, doğal varlıkları çeşitli sanatsal araç ve düşünüşlerle biçimlendirmiş, görsel ve estetiksel mesajını toplumun kendini sorgulayacağı şekle getirmiştir. Özetle, sanat ve yaşam döngüsel olarak birbirini tamamlayarak anlamlandırmakta ve içinde sonsuzu barındırmaktadır (Zeren Nalinci, 2020)

## SONUÇ

Yirminci yüzyıl için herkes pek çok şey söyledi; insanoğlunun bilim ve teknolojide çağ atladığı yüzyıl olarak kayıtlara geçti bile… Refah çağı, uzay çağı, akıl çağı vb. tüm betimlemelerin içinde birisi var ki; çok ürkütücü: insanın doğayı hakimiyeti altına aldığı yüzyıl! Çünkü; doğayı yenmek, insanlığın intiharından başka hiçbir şey değildir. Öyle anlaşılıyor ki, bütün göstergelerine rağmen çok az insan bunu görebilmektedir (Yapıcı, 2020). İnsan doğayı yenmek değil doğaya uyum sağlamak, ona uymak zorundadır. Doğanın insanoğluna ihtiyacı yoktur ama hayatta kalabilmek için insanoğlu doğaya ve doğal varlıklara muhtaçtır.

Çare ise en başta söylenildiği gibi, çevre ile ilgili yeni anlayışlara yönelmektir. Yani, çevre ile etik, sağlık, psikoloji, toplum, hukuk, sürdürülebilir kentler, ekonomi ve kalkınma, turizm ve sanat bir bütün olarak ele alınmalı ve bu amaçla "sürdürülebilir kalkınma için eğitim" ilkelerinden yararlanılmalıdır.

## KAYNAKÇA


Adak, N. (2010). Geçmişten bugüne çevreye sosyolojik yaklaşım. *Ege Akademik Bakış*, *10*(1), 371-382.

Ağbuğa, F. (2016). *Çevre sorunlarına etik bir yaklaşım: felsefi bir sorgulama.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Albrecht, S. & Petrin, B. (2010). *Establishing a Sustainable Vision For Healthcare. An Interactive Qualifying Project Report*, Worcester Polytechnic Institute: ABD.

Aras, B. (2019). Kentsel sürdürülebilirlik kapsamında yeşil çatı uygulamaları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8(*1), 469-504.

Ataseven, O. (2016). Heykelin çevresel serüveni. *SDU ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, 9*(17), 262-277.

Atıl, A., Gülgün, B. & Yörük, İ. (2005). Sürdürülebilir kentler ve peyzaj mimarlığı. *Ege Üniv. Ziraat Fak. Derg.*, *42*(2):215-226.

Aydoğan, S. & Dinar, N. (2019). Yeşil ürün satın almada yeşil reklam ve çevre bilincinin etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *90*, 229-252.

Aydın, İ. & Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, *4*(4), 53-78.

Bahçeci, H. I. & Görmez, K. (2019). Sürdürülebilir kalkınma ve ekolojik düşünce. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *10*(17), 2299-2323.

Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Psikolojisi, (Eğitimin Psikolojik Temelleri)*. Ankara: Gül Yayınevi, 5. Baskı.

Baylan, E. (2009). Doğaya ilişkin inançlar, kültür ve çevre sorunları arasındaki ilişkilerin kuramsal bağlamda irdelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi, 1*(2), 67-74.

Beck, U. (2011). *Risk Toplumu.* (K. Özdoğan ve B. Doğan, Çev.), İstanbul: İthaki Yayınları.

Bingül, B.A. & Türk, A. (2019). Türkiye'de yeşil bankacılık. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, *11*(20), 81-92.

Birden, B. (2016). Çevre etiğinde bireyin ahlaki sorumluluğuna kısa bir bakış. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, *3*(1), 4-14.

Cansaran, A., (2020a). Ekolojik Olayların İnsan Yaşamına Etkisi. *Çevre ve İnsan* (1. Baskı) içinde (s.49-75). Ankara: Eğiten Kitap.

Cansaran, D., (2020b). Sürdürülebilir Kent ve Yaşam. *Çevre ve İnsan* (1. Baskı) içinde (s.129-149). Ankara: Eğiten Kitap.

Çetin, M. & Çiftçi, Ç. (2019). Literatüre göre dünya ve ülkemizden örneklerle akıllı kent kavramının irdelenmesi. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi*, *2*(3), 134-143.

Çetinkaya, Ç. (2013). Eko-kentler: Kent ve doğa ilişkisinde yeni bir sistem tasarımı. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, *6*(1), 12- 16.

Çobanoğlu, N. & Ergün, T. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-27.

Çukur, F. & Saner, G. (2005). Konvansiyonel ve ekolojik hayvancılık sistemlerinin sürdürülebilirliği ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. *ADÜ Ziraat Fakültesi Dergisi; 2*(1), 39-44.

Danacıoğlu, Ş. (2019). Çevre Sağlığı ve Coğrafi Bilgi sistemleri. Psikoloji, Sosyoloji ve Coğrafya Bakış Açısından, *Sağlık* (1. Baskı) içinde. Ankara: Berikan Yayınevi.

Davidson, E.A., (2004). *Gayrisafi Milli Hasılayı Yiyemezsiniz-Çevrenin Önemli Olduğunu Varsayan Ekonomi*, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.

Duru, M.N. & Şua, E. (2013). Yeşil pazarlama ve tüketicilerin çevre dostu ürünleri kullanma eğilimleri. *Düzce Üniversitesi Ormancılık Dergisi*, *9*(2), 126-136.

Emgin, Ö. & Türk, Z. (2004). Yeşil pazarlama. *Mevzuat Dergisi*, 78, 11.

Erdede, S.B., Erdede, B. & Bektaş, S. (2014, Ekim). *Kentsel dönüşümde yeşil binaların uygulanabilirliği*, 5. Uzaktan Algılama-Cbs Sempozyumu, İstanbul.

Erdem Ü. (Ed.) (2000). *Çevre Bilimi ve Sürdürülebilir Dünya*. İzmir: Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları (No: 1).

Erkul, E. (2012). *Yeşil çatı sistemlerinin yapım açısından irdelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ertan, B. (2004). 2000'li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 93-108.

Ertürk, H. (1996). *Çevre Bilimlerine Giriş.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.

Farizo, B.A., Oglethorpe, D. & Solino, M. (2016). Personality traits and environmental choices: On the search for understanding. *Science of the Total Environment, 566*, 157-167.

Gezer, S. (2017). *Yenilenebilir enerji kaynakları kapsamında hidroelektrik santrallerinin çevre ve turizme etkileri, Norveç modeli çakıt hes örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Giddens, A. (2012). *Modernliğin Sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gifford, R. (2002). *Environmental Psychology, Principles and Practise.* London: Allyn and Bacon.

Göregenli, M. (2013). *Çevre Psikolojisi.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gül, A. & Çobanoğlu, Ş. A. (2017). Avrupa'da akıllı kent uygulamalarının değerlendirilmesi ve Çanakkale'nin akıllı kente dönüşümünün analizi. *SDÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *22*(15), 1543-1565.

Güler, O. & Tufan, E. (2015). Yeşil bankacılık ve yeşil krediler: Antalya'daki 4-5 yıldızlı otel işletmelerinin bakış açıları üzerine bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, *26*(1), 80-96.

Gündüz, F. (2004). Çevre ve turizmin sürdürülebilirliği. *Planlama Dergisi*, *1,* 58-66.

Hamamcı, C. (1983). *Çevre ve Hukuk.* Ankara: A.Ü. S.B.F. Yayınları.

Harris, J. M. (2000). Basic principles of sustainable development. *Dimensions of Sustainable Developmnet*, *1,* 21-41.

İlhan, D. (2013). *Türkiye'de benimsenen çevre etiği yaklaşımları: gönüllü çevre kuruluşları örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Jorgensen, A., Hitchmough, J. & Calvert, T. (2002). Woodland spaces and edges: Their impact on perception of safety and preference, *Landscape and Urban Planning, 60*(3), 135-150.

Kalburan, Ç. & Haşıloğlu, S.B. (2013). Ekolojik çevreye duyarlı işletmecilik yaklaşımı: Unilever örneği. *In International Conference on Eurasian Economies*, *65*(5), 976-982.

Karaca, Ç. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi, 11*(1), 1-19.

Karavin, N., (2020). Ekolojik Okullar. *Çevre ve İnsan* (1. Baskı) içinde (s.253-271). Ankara: Eğiten Kitap.

Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2).

Kaypak, Ş. (2012). Çevre barışına etiksel bir yaklaşım. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(1), 1-30.

Keleş, R. & Hamamcı, C. (1993). *Çevrebilim.* Ankara: İmge Kitabevi.

Keleş, R. & Hamamcı, C. (2002). *Çevrebilim (4. Baskı)*. Ankara: İmge Kitabevi.

Kılıç, S. (2012). Sürdürülebilir kalkınma anlayışının ekonomik boyutuna ekolojik bir yaklaşım. *Journal of Faculty of Political Science, 47*, 201-226.

Koçan, N. (2012). Ekoturizm ve sürdürülebilir kalkınma: Kızılcahamam-Çamlıdere (Ankara) jeopark ve jeoturizm projesi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, *2*, 69-82.

Mamur, N. (2017). Ekolojik sanat: çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 1000-1016.

Matilsky, B. (1992). *Fragile ecologies: Contemporary Artists Interpretations and Solutions*. New York: Rizzoli.

Morgül, Ş. (2014). Kırklareli ilinde eko turizm olanakları. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, *4*(4), 27-38.

Nalinci, S. (2020). Sürdürülebilir kalkınma paradigması. *Çevre ve İnsan* (1. Baskı) içinde (s.153-169). Ankara: Eğiten Kitap.

Özmehmet, D.E. (2008). Dünyada ve Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları. *Journal of Yaşar University*, *3*(12), 1853-1876.

Özsoy, C.E. & Dinç, A. (2016). Sürdürülebilir kalkınma ve ekolojik ayak izi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar, 53*(619), 35-55.

Scott, M. (1980). Ecological theory and methods for research in special education. *The Journal of Special Education, 14*(3): 279–294.

Seyhan, G. & Yılmaz, B. S. (2010). Sürdürülebilir turizm kapsamında konaklama işletmelerinde yeşil pazarlama: Calısta Luxury Resort Hotel. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 51-74.

Sungur, Z. (2012). *Sürdürülebilir eko turizmin toplumsal etkileri: Türkiye'den örnekler.* In International Conference On Eurasian Economies, 338-344.

Şimşek, E. P. (2012). *Sürdürülebilirlik bağlamında yeşil bina olma kriterleri "Kağıthane ofispark projesi örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tellioğlu, S. (2019). Yeşil ekonomi kapsamında sürdürülebilir turizm yaklaşımı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, *25*, 9-26.

Thompson, B.J. (2003). Architectural hermeneutics V: Harry and the philosopher's stone. *Environment and Behavior, 35*(4): 478–485.

Tuna, M. (Ed.) (2012). *Çevre Sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tuncay, S. (2002). İnsan davranışlarının ekolojik sisteme etkilerinin çevre psikolojisiyle örtüştürülmesi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7, 155-168,

Turgut, N. (2009). *Çevre Politikası ve Hukuku.* Ankara: İmaj Yayınevi.

Türe, C. (2016). Küresel iklim değişikliğinin toplumsal algısında görsel sanatların rolü. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, *6*, *224-239.*

Türksoy, Ö. (1986). Çevresel psikoloji, planlama ve kentsel bütünleşme. *Planlama, 1*, 13-17.

Ulubatlı, S. (2019). *Plastik dilde toplumsal farkındalık için bir söylem sahası: ekososyalizm.* Sanatta yeterlik sanat çalışması raporu, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

Ünal, F. (2010). Toplumsal Ekoloji. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26).

Üzümcü, O.O. & Banu, K.O.Ç. (2017). Ekolojik turizm kavramı: Fethiye örneği. *International Journal of Agricultural and Natural Sciences*, *10*(1), 14-19.

Yapıcı, M., (2020). Sürdürülebilir Çevre İçin Eğitim. *Çevre ve İnsan* (1. Baskı) içinde (s.381-407). Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldırım, C. (2017). Ekoloji düşüncesinde insan ve toplum anlayışı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 289-308.

Yıldız, H. (2016). Sürdürülebilirlik bağlamında sağlık sektöründe inovatif uygulamalar: Yeşil hastaneler. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(13), 323-340.

Yılmaz, M. (2013*). Modernden Postmodernizme Sanat*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Yücel, M. & Ekmekçiler, Ü. S. (2008). Çevre dostu ürün kavramına bütünsel yaklaşım: Temiz üretim sistemi, eko-etiket, yeşil pazarlama. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(26), 320-333.

Yüksek, M., (2010). *Sürdürülebilir kalkınma ve Türkiye'de çevre politikaları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Zeren Nalinci, G. (2020). Çevre ve Estetik. *Çevre ve İnsan* (1. Baskı) içinde (s.323-343). Ankara: Eğiten Kitap.

**İnternet Kaynakları**

**URL-1**. http://www.ceza-bb.adalet.gov.tr, 15.07.2009

**URL-2**. http://gaziantepekolojikbina.com.tr/ekolojik-kent.html

**URL-3**. https://www.ecoschools.global/national-offices/

**URL-4**.https://www.tarimorman.gov.tr/Konular/Bitkisel-Uretim/Organik-Tarim/Genel-Bilgiler?Ziyaretci=Ciftci

**URL-5.** https://www.bugday.org/blog/category/makaleler/

**URL-6**. https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld

**URL-7.** http://www.tursab.org.tr/dosya/1023/02nieko_1023_1889046.pdf

# Bölüm 14

## ERKEN ÇOCUKLUKTA BİLGİSAYAR PROGRAMLAMANIN ÖĞRENMEYE ETKİSİ

***Füsun S. AKDAĞ*[1]**

1 Dr. Füsun S. Akdağ, fusun.akdag@uskudar.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-6049-5453
Doktora tezinden üretilmiştir (1985), 'The Effects of Computer Programming on Young Children's Learning' The Ohio State University-1985, Tez danışmanı: Prof.Suzanne K. Damarin

## 1.GİRİŞ

Değişen ve teknolojik olarak hızla gelişen dünyamızda bireylerin 21.yüzyıl becerileriyle donanımlı olması, çağın değişen dinamiklerinin farkında olacak bireyler olarak yetişmesi gerekli hale gelmiştir. Son yıllarda robotik kodlama eğitiminin, öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, teknoloji okuryazarlığı gibi 21. Yüzyıl becerilerini de kazandırmaya yardımcı olduğu bilinmektedir (Korkmaz, Altun, Usta & Özkaya, 2014). Robotik kodlama öğrencilerin robotların istenen görevi yerine getirmesi için bilgisayar veya tabletle programlanmalarını, bunun gereği olarak da bilgisayar ve kodlama becerilerine sahip olmalarını öngörmektedir (Ersoy, Madran & Gülbahar (2011). Kodlama becerisi kazanabilmeleri için önşart öğrencilerin programlama ve algoritmik düşünme becerilerine sahip olmasıdır. Algoritmik düşünme yeteneğine sahip olan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, problem çözme, üretken düşünme becerileri ve yaratıcılıkları gelişmektedir. Bu becerilerin erken çocukluk döneminde öğrencilere kazandırılması konusunda da kodlama öğretimi ön plana çıkmaktadır (Akgün & Akgün, 2011; Demirer & Sak, 2015). Robotik kodlama ile öğrenciler yaratıcılıklarını ortaya koyabilmekte, üç boyutlu ve uzamsal düşünebilmekte, yetenek ve gelişimlerine uygun ürünler ortaya koyabilmekte, soyutu somuta çevirebilmektedir, bu yüzden Robotik Kodlama eğitimi tüm çocuklara verilmesi gereken bir eğitimdir (Saygıner & Tüzün, 2017). Özellikle okul öncesi dönemde öğrenilen Robotik Kodlama çocuklarda yer, yön, hareket ve matematik becerilerinin gelişmesine ve soyut kalan bazı kavramların robotlarla somut hale getirilmesine yardımcı olur. Robotik kodlamalar ile robotlar dijital ortamlarda hayat bulmaktadır. Böylelikle, çocukların kendilerinin yönlendirebildiği, dokunabildiği ve hareket ettirebildiği fiziksel ürünlerin ortaya çıkmasını sağlamakla birlikte sistematik düşünmelerine, olaylar arasında ilişkiler kurabilmelerine ve problem çözme becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Bu bakımdan çocukların erken yaşlarda robotik kodlamalarla tanıştırılması ve robotik kodlama etkinliklerinin okul öncesi eğitim müfredatlarında yer alması gerektiği okul öncesi eğitim uzmanları tarafından vurgulanmaktadır.

Bilindiği gibi erken çocukluk olarak tanımlanan ve gelişimin en hızlı olduğu ilk yıllar, çocukların daha sonraki gelişimleri açısından kritik önem taşımaktadır. Bloom'un yaptığı araştırmalara göre onyedi yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin % 50'si dört yaşına, % 30'u dört yaşından sekiz yaşına, % 20'si sekiz yaşından onyedi yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bulgulara dayanarak bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini köreltmemek ve geliştirmek için iyi planlanmış, geliştiren ve zenginleştiren bir okul öncesi eğitimi verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır

(Bloom,1956). Okul öncesi eğitimi, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı eğitim sürecidir ve gelişimin ilk altı yılındaki eğitim kritik önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde matematik eğitimi ise, doğrudan çocuklara bilgi aktarımı olmayıp, çocuğun bu bilgileri yaparak ve yaşayarak öğrenmesi temeline dayanmaktadır Bu dönemde kazandırılan beceriler, çocuğun daha sonraki okul yaşamında matematik bilgisinin ve kavramlarının temelini oluşturmaktadır. Çocuklar formal eğitime, önceki yaşantılarına dayalı bir takım matematiksel keşif ve bilgiler bütünü ile başlamaktadırlar (Akman, 2019). Uluslararası Matematik Öğretmenleri Kurulu (National Council for Teachers of Mathematics, 2000) tarafından, yaşamın ilk yıllarında kazanılmaya başlanılan matematik kavramlarının okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim süresince kazanılmaya devam ettiği belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar matematik kavramlarını, günlük aktiviteler içerisinde matematiğe ait kavramlarla karşılaşarak ve çevresindeki materyalleri keşfederek kazanmaya başlamaktadır. (Wortham, 2006).

Erken çocukluk dönemi Piaget'nin somut işlemler dönemini kapsamaktadır. Somut işlemler dönemindeki bir çocuğa programlama öğretmek için Seymour Papert 'in temellerini attığı 'yapısalcılık kuramı' ve onun uygulaması olan LOGO programlama dili soyut işlemler döneminde edinilebilecek kazanımları somut işlemler dönemindeki çocuklara aktarmayı amaçlamaktadır. Bir matematikçi olan ve bir süre Piaget ile birlikte çalışan Papert'ın görüşüne göre bu sayede okul öncesi çağındaki çocuklar soyut kavramları somutlaştırarak geometri, matematik , fizik , programlama gibi dersleri anlayacak ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerileri de kazanacaktır (Papert,1987)(Baki,2000)

Günümüzde LOGO'nun çeşitli alanlar için özelleştirilen yüzlerce versiyonu bulunmaktadır Bu versiyonlar içinde LEGO® MINDSTORMS Lego firmasının 1980lerde MIT ile işbirliği yaparak geliştirdiği özel Lego robotlarını kontrol etmeye yarayan bir versiyondur. (Akpınar,1999)

## 1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma doktora tezi kapsamında LOGO bilgisayar programlama dilinin erken çocuklukta matematik öğrenmeye etkisini araştırmak için yapılmıştır.

1985 yılında A.B.D de yapılan bu araştırma günümüz Robotik Kodlama eğitiminin ilk adımları sayılabilir. Seymour Papert ve arkadaşları tarafından MIT'de erken çocukluk için geliştirilen bilgisayar

programlama dili LOGO Piaget'nin çalışmalarına dayanmaktadır. Papert ,LOGO'yu yaratırken çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Papert çalışmalarını iki temele dayandırmıştır:

a. Çocukların bilgisayar kullanma becerileri yüksektir.

b. Çocukların bilgisayar kullanma becerileri öğrenme stillerini etkilemektedir. (Papert,1980 ).

Seymour Papert da Piaget gibi çocukların kendi bilişsel yapılarını oluşturduğuna ve bunun için de uygun bir araca gereksinim duyduğuna inanmaktadır. Papert, LOGO çalışmalarına soyut olguları öğretmek için, çocuğun "formal düşünme" yaşına gelmesinin gerekmediği ve farklı uygulamalarla soyut kavramların öğretilebileceği düşüncesinden yola çıkarak başlamıştır. (Akpınar,1999). LOGO, özellikle erken çocuklukta bilgisayar temelli bir araç olarak geliştirilmiştir. Çocuklar için LOGO'nun en belirgin özelliği programa girilen komutlara bağlı olarak çeşitli şekiller çizen, üçgen görünümünde olan 'ekran kaplumbağa'sıdır. Papert kaplumbağayı 'düşünmeye yarayan obje' olarak tanımlamıştır (Papert, 1980). Kaplumbağanın önemli bazı özellikleri şunlardır:

1. Dinamiktir, komutlara göre sağa, sola, öne, arkaya kaplumbağa adımlarıyla hareket edebilir ve kendi etrafında dönebilir.

2. Kontrol çocuktadır, kaplumbağanın hangi yöne, ne kadar adım gideceğine, giderken ekranda iz bırakıp bırakmayacağına çocuk karar verir.

LOGO'nun çocuklarda problem çözme, planlama ve matematiksel becerileri etkilediği bilinmektedir. (Roberts, 1984)

Bu çalışmada LOGO'nun okul öncesi çocuklarda : (1) problem çözme, (2) uzamsal düşünme ve (3) kavram oluşturma üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

<u>1. Problem çözme</u>: Alanyazın incelendiğinde problem çözmenin farklı tanımları olduğu görülmektedir. Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır. Kimi araştırmacılar problemi, belirsizlik ve kuşku barındıran bir olgu olarak nitelendirirken kimileri de sürekli araştırarak ulaşılabilen bir bilgi olarak tanımlamaktadır (Ün, 2010). Problem çözme, belirli bir sorun karşısında etkili çözümler bulabilmek ve bu çözümleri uygulamayı kapsayan zihinsel ve davranışsal bir süreçtir (Çubukçu ve Kahraman,2017) Piaget takipçilerinden teorisyen Meiring'e (1980) göre çocuklarda problem çözme benmerkezcilikten etkilenir. Benmerkezcilik tanımına göre çocuğun düşünme sistemi doğrudan gördükleri, duydukları ve deneyimlediklerine bağlıdır. Çocuk kendi bakış açısı ile bir başkasının

bakış açısı arasında ayırım yapamamaktadır, kendi bakış açısını merkeze almıştır ve bundan başka bir görüş veya durum olabileceğinin farkında değildir. Başkalarının ihtiyaçlarını göz ardı eder ve dünyayı kendi bakış açısından görür. Dünyanın merkezi kendisidir, kendini başkasının yerine koyamaz. Herkesin onun bildiklerini bildiğini, gördüklerini gördüğünü zanneder. (Piaget ve Inhelder, 1956). Benmerkezci çocuk aynı anda durumun birden fazla yönüne dikkat edememekte ve işlemleri zihinsel olarak tersine çevirememektedir. Benmerkezcilik okul öncesi çocuklarda problem çözmenin daha çok sözel ve daha az soyut olmasını gerektiğini vurgulamaktadır (Maffel & Buckley, 1980). Problem çözme becerilerinin kazanılabilmesi için çocukların karşılaştıkları problemler aşağıdaki özellikleri taşımalıdır:

1. Problemde çok az soyut kavram olmalıdır.
2. Çözüme ulaşmak birden fazla adımı gerektirmelidir.
3. Problemlerin birden fazla doğru cevabı olmalıdır.
4. Problemleri çözmek analiz ve sentez gerektirmelidir. (Cruishank et al.,1980).

LOGO bu özellikleri içeren bir programlama dilidir.

(1) Sözel vurgu içeren bileşeni hiç yok gibidir. Problem (şekil, çizim vb.) kaplumbağayı ekranda hareket ettirerek ve şekil çizdirerek çözülür.

(2) Çocuk şeklin bütününü çizmek için önce küçük adımlar atar. Komutlar girildikçe her adım ekrandan izlenebilir. Böylece çocuk düşünebilir, deneyebilir, düzeltmeler yapabilir ve sonunda çözüme ulaşır.

(3) Sonuca ulaşmak için birden fazla yol vardır. Bir şekil birden fazla yöntem ile çizilebir. Örneğin bir kare çizmek için aşağıdaki gibi birbirinden farklı bir çok çözüm vardır.

FD (ileri) 30 RT (sağ) 90 FD (ileri) 30 RT (sağ) 90 FD (ileri) 30 RT (sağ) 90 FD (ileri) 30 RT (sağ) 90

veya

REPEAT (tekrarla) 4 FD (ileri) 30 RT (sağ) 90

veya

REPEAT (tekrarla) 4 RT (sağ) 90 FD (ileri) 30

(4) LOGO'da bir problem için standart bir formül yoktur, problemler deneme-yanılma ve tümdengelim ile çözülebilir.

<u>2. Uzamsal düşünme</u>: Matematik eğitiminin en önemli hedeflerinden biri öğrencilerin sayısal ve uzamsal düşünme ve muhakeme becerilerini

geliştirmektir (Hatfield ,1985). Uzamsal becerilerin farklı tanımları vardır. Guilford'a göre 'objeyi veya objeleri hareket ettirmek, döndürmek ve bükmek suretiyle yeni bir görüntü veya pozisyon elde etme becerisidir (Guilford ,1967). Piaget'ye göre uzamsal kavramlar çevre ile etkileşim sonucu ortaya çıkar ve bilişsel gelişimin yalnızca bir yönüdür. Böylece uzamsal kavramların kazanılması genel entelektüel gelişimi sonucudur (Smock, 1976).

Uzamsal düşünme; Üç boyutlu uzayda bir ya da daha çok parçadan oluşan cisimleri ve bileşenlerini zihinde hareket ettirilebilme veya zihinde canlandırabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Matematiksel ve uzamsal düşünme arasındaki ilişki ise uzamsal düşünmenin her zaman matematiksel düşünmeyi destekler olmasıdır. Uzamsal düşünme nesneleri, karşılaşılan durumun görsel halini zihinde ele alma gücüdür. (Cantürk-Günhan, B. ve Yılmaz ,S., Turgut, M., 2009) Kaplumbağanın bir işlevi de çocuğa ilk biçimsel matematiği sunmasıdır. Çocukların kaplumbağa ile ilgili ilk öğrenme deneyimlerinin amacı kuralları öğrenmek değil iki boyutlu uzayda hareketi kavramaktır (Papert, 1980). Bruni ve Scidenstein'a göre çocukların kendileri ve çevrelerindeki dünya arasındaki ilişkiyi anlamaları ile ilgili ilk deneyimleri geometri ve uzayla olmaktadır. Çocuklar hareket ettikçe, çevrelerindeki nesnelerin şekil ve boyutlarının da değiştiğini algılamaktadırlar. Bu şekilde bir nesneyi diğerinden ayırt edebilmekte ve bir nesnenin ne kadar uzakta veya yakında olduğuna karar verebilmektedirler (Aktaş Arnas, 2004).

3. Kavram oluşturma: Genel anlamda kavram, insan zihninde anlamlanan farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formudur. (Ülgen, 2004). Kavramlar, birbiriyle ilişkilendirilebilen nesne veya olayları zihinsel grup veya kategorilere ayırma yoludur. Kavramlar düşüncelerin merkezinde yer alır ve bazı kuramcılar, kavramları "düşüncenin en küçük yapı taşları veya birimleri" olarak düşünürler (Ormrod, 1999). Piaget, çalışmaları ile kavramlara dikkat çekmiştir. Gagne & White'a göre matematik kavramı öğrencinin obje veya olayları sınıflandırmasına ve bu obje ve olayların soyut düşüncenin örneği olup olmadığını anlamasına yardımcı olur (Billings ,1983). Okul öncesi dönemde yer alan okuma yazma becerileri ve matematik becerileri erken akademik beceriler olarak adlandırılmaktadır. Matematik becerilerinin kapsamında büyük–küçük gibi boyutla ilgili kavramlar, tanıma, adlandırma, eşleştirme, karşılaştırma, gruplama, sıralama, sayılar, toplama, çıkarma ve bölme işlemi, model alma, geometri ve uzaysal mantık, ölçme, grafik oluşturma gibi beceriler bulunmaktadır (Charlesworth ve Lind, 2007). Matematik kavramlarının bilinmesi, çocuğun bu kavramları telaffuz etmedeki başarısı matematiğe olan ilginin

artmasına ve çocuğun bu kavramları yeri geldikçe tekrar etmesine olanak sağlayacaktır (Yenilmez ve Kakmacı, 2008).

Yapısalcılık kuramı bilginin bireyin ürünü olduğunu, bu bilgiyi kendisinin yapılandırdığını dolayısıyla bilginin bireyden bağımsız olmadığını ve ancak bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında oluştuğunu ileri sürer (Baki, 2006). Bu kuramdan hareketle bilişim teknolojisinin kullanılması halinde çok daha verimli öğrenme ortamlarının oluşturulabileceği söylenebilir. Böyle bir ortamda öğrenci öğrenmeye etkin katılım sağlar, öğrenci pasif konumdan aktif konuma geçmiş olur, var olan bilgilerle eski bilgiler arasında ilişkilendirme yaparak keşifte bulunabilir ( Aktümen ve Kaçar , 2003)

1980'li yıllardan günümüze kadar bilgisayar destekli matematik eğitimi üzerine yapılan araştırmaların çoğu LOGO gibi yapısalcı yaklaşımı yansıtan yazılımların sınıf ortamlarında kullanılmasına odaklanılmıştır . Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarında bilgisayarın önemi küçümsenemez. Bugüne kadar birçok araştırmada başta LOGO olmak üzere birçok programlama dili, bunların öğrenmeye etkileri, bunlarla öğrencilerin kazandığı matematiksel bilgi ve beceriler araştırılmıştır (Nelson ve Kirkpatrick, 1975).

## 1.2 ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Eğitimde bilgisayarların rolü hızla artmaktadır ve özellikle okul öncesi dönemde bilişsel becerilerin geliştirilmesi için müfredata eklenmelidir. Alanyazında bu konudaki ihtiyaç vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın amacı bilgisayar programlama dili LOGO'nun erken çocuklukta matematiksel gelişimin iki yönü: uzamsal kavram oluşturma ve problem çözme üzerindeki etkisini cinsiyet farklılıklarını da inceleyerek araştırmaktır

Hipotez 1: Öğrenciler aşağıdaki LOGO kavramlarını ve komutlarını ustalıkla öğreneceklerdir.

FORWARD (ileri), BACK (geri), RIGHT (sağa), LEFT (sola), BACKGROUND COLOR (arka plan rengi), PENCOLOR (kalem rengi), DRAW (çiz), CLEARSCREEN (ekranı sil) ve REPEAT (tekrarla).

Öğrencilerin son-test puanları ve kayıtlı disketlerinin incelenmesi öğrenme düzeylerini gösterecektir.

Hipotez 2: Öğrencilerin dik açı, sol/sağ, açık/kapalı çember, düz/eğimli çizgi ve problem çözme becerileri gibi kavramları öğrenmesinde LOGO programlama dili diğer bilgisayar destekli dillerden daha etkindir. İki yöntem arasındaki farkı son-test puanları gösterecektir.

Hipotez 3: Öğrencilerin son-test puanları arasında cinsiyet açısından fark bulunmayacaktır.

## 3. YÖNTEM:

Bu çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Örneklemi A.B.D. deki iki devlet anaokulunun yaş ortalaması 6.3 olan 86 öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubunda birinci okuldan 28 kız ve 28 erkek olmak üzere 56 öğrenci, kontrol grubunda ise diğer okuldan 15 kız ve 15 erkek olmak üzere 30 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Her iki okulunda SES ve diğer değişkenler bakımından eşit olmasına dikkat edilmiştir. Okullara girişte IQ testi verilmediği için çocukların zeka düzeylerini karşılaştıracak veri elde edilememiştir. Öğretmenlerle ve öğrencilerle yürütülen yapılandırılmamış görüşmeler öğrencilerin hiçbirinin LOGO veya kullanılan diğer yazılım ile deneyimi olmadığını, fakat hepsinin bilgisayar okur-yazarlığı olduğunu göstermiştir.

*Tablo 1- Üç grup için uygulama çizelgesi*

| Grup | Uygulama | | |
|---|---|---|---|
| Deney Grup 1- Logo | Öntest | LOGO eğitimi | son test |
| Deney Grup 2- Bilgisayar Destekli Eğitim | Öntest | diğer yazılım | son test |
| Kontrol Grup | Öntest | normal müfredat | son test |

### ÖLÇEKLER:

Katılan öğrencilerin harf tanıma, problem çözme, dik açı, açık/kapalı çember, düz/eğimli çizgi kavramlarını ölçmek için ön test verilmiştir

(1) Harf tanıma testi: Bu test araştırmacı tarafından çocuğun harfleri ayırt edebilme becerisini ölçmek ve LOGO komutlarını anlayabileceğinden emin olmak için geliştirilmiş ve ön teste dahil edilmiştir. Çocuklara çeşitli harfler yüksek sesle okunmuş ve duydukları harfleri kartlarda göstermeleri istenmiştir. Doğru cevaplar puanlanmış ve katılan bütün öğrenciler bu ön testten yüksek puan almışlardır.

(2) Problem çözme testi: Peabody Mathematics Readiness Test (1984) (Peabody Matematiğe Hazır Oluş Testi) uygulanmıştır. 1.kısımda çocuğa sıraya dizilmiş resimlerden hangisinin diğerlerinden farklı olduğunu göstermesi istenmiş, 2.kısımda ise testin son sayfasında görülen çizimleri kopyalaması istenmiştir. Test yönergenin belirttiği şekilde puanlanmıştır.

(3) Piaget işlemleri testi: Piaget 'nin Classroom Teacher (Wadsworth, 1978) ve The Child's Conception of Space (Piaget and Inhelder, 1967)

kitaplarından araştırmacı tarafından çocukların düz çizgi ve sol/sağ ilişkileri ve uzay algısını ölçmek için geliştirilmiştir. İşlem 1 de araştırmacı çocuğa kartlardaki sekiz topological ve Euclidian çizimi birer birer göstermiş ve gördüğü şekli çizmesini istemiştir. İşlem 2 de çocuğa kendi sağ ve sol elini daha sonra karşısında oturan araştırmacının sağ ve sol elini göstermesi istenmiştir. İşlem 2 nin 2.ci kısmında araştırmacı masaya, çocuğun karşısına gelecek şekilde 3 objeyi (kalem, anahtar, düğme) sıralı bir şekilde koymuş ve çocuğa 'Anahtar kalemin solunda mı, sağında mi? Kalem düğmenin sağında mı solunda mı? şeklinde 6 soru sormuştur. İşlem 3 de ise çocuktan çember veya zigzag şeklinde dizilmiş çubukları düz çizgi halinde dizmesi istenmiştir. Her işlem ayrı ayrı ve doğru cevapları sayarak puanlanmıştır.

(4) Kavram testi: Çocuğun dik açı, düz/eğimli çizgi, sağ/sol, açık/kapalı çember ile ilgili bilgisini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocuktan her sırada bulunan ve belirgin kavramı gösteren şekil veya şekilleri işaret etmesi istenmiştir. Her doğru cevaba puan verilmiştir.

(5) Harita testi: Çocuğun yön becerisini ölçmek için Kent State Üniversitesi'nde Clements tarafından geliştirilen harita testi uygulanmıştır (Clements,D., 1984). Çocuğa basit bir sokak haritası verilmiş ve sağ üst köşedeki 'ev'den alt sol köşedeki 'okul'a gitmek için bir yol çizmesi istenmiştir. Daha sonra çizdiği yolun yönünü tarif etmesi istenmiştir. Test iki şekilde puanlanmıştır: 1. çocuk en az iki yön kelimesi kullandıysa puan verilmiştir, 2. çizilen yolu doğru tarif ettiyse doğruluk yüzdesine göre puan verilmiştir.

## LOGO EĞİTİMİ:

Eğitimler araştırmacı tarafından 5 hafta süreyle deney grubunun olduğu okulun bilgisayar laboratuvarında uygulanmıştır. Buradaki 15 bilgisayarı öğrenciler ikili olarak sırayla kullanmıştır. Deney grubu 14 kız ve 14 erkek olmak üzere tesadüfi olarak dört gruba ayrılmıştır. İki grup LOGO eğitimi almış,diğer iki grup ise Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE grubu) yazılım programlarını izlemiştir. Her oturum 30 dakika ve haftada iki kere olmak üzere 5 hafta devam etmiş ve toplamda beş saat eğitim verilmiştir.

1.LOGO deneysel grubuna çok az açıklama yapılarak programı kendilerinin keşfetmesine olanak sağlanmıştır. Çocuklar LOGO kavramlarıyla tanıştırılmış ve istedikleri gibi araştırmalarına fırsat verilmiştir. (Scott, Howell &Raehowski,1986). Her oturumun başında kısa bir açıklama ile kaplumbağaya verilecek yeni komutlar belirtilmiş, ayrıca bilgisayarların yanına komutları hatırlatan referans kartları konmuştur.

LOGO komutları olan FORWARD (ileri), BACK (geri), RIGHT (sağa), LEFT (sola), BACKGROUND COLOR (arka plan rengi), PENCOLOR (kalem rengi), DRAW (çiz), CLEARSCREEN (ekranı sil) ve REPEAT (tekrarla). gibi komutlar ile kare ve yuvarlak çizmek için gerekli olan dik açı ve yay çizme yöntemleri gösterilmiştir.

1.Oturum: Çocuklara FORWARD (ileri), DRAW (çiz) ve CLEARSCREEN (ekranı sil) komutları gösterilmiştir.

2. Oturum: RIGHT (sağa) komutu gösterilmiştir.

3. Oturum: PENCOLOR (kalem rengi)gösterilmiştir.

4. Oturum: BACKGROUND COLOR (arka plan rengi) gösterilmiştir.

5.Oturum: Çocuklardan dik açı çizmeleri istenmiştir. Deneme-yanılma sürecinden sonra duvara FD___, RT 90, FW_____ tanımı asılmıştır.

6.Oturum: Çocuklardan dik açı kullanarak kutu,bayrak,ev çizmeleri istenmiştir.

7. Oturum: BACK (geri) ve LEFT (sola) komutları gösterilmiştir.

8. Oturum: REPEAT (tekrarla) komutu gösterilmiştir.

9. Oturum: açık/kapalı çember çizmeleri istenmiştir.

10. Oturum: Öğrendikleri tüm komutları kullanarak bir proje yapmaları istenmiş, final projeleri bir diskete yüklenmiştir.

2. Bilgisayar Destekli Eğitim grubuna Gertrude'ın Sırları, Çocukların Dönme Dolabı gibi eğitici programlar gösterilmiştir. Gertrude'ın Sırları renkler ve şekilleri öğreten bir yazılımdır. Çocukların Dönme Dolabı harf ve sayı kavramlarını öğreten bir yazılımdır.

3.Kontrol grubunu ise diğer okuldaki 15 kız ve 15 erkek öğrenci oluşturmuştur. Bu grup bilgisayar kullanımını da içeren kendi ders programlarını uygulamışlardır.

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA:

Uygulanan istatiksel analizler sonucu:

1. LOGO ile yapılan çalışmaların en yüksek puanın 10 olduğu son testte, öğrencilerin temel geometri kavramlarını öğrenmelerine yardım ettiği görülmüştür. Logo deney grubundaki 26 çocuktan 18 çocuk 6-10 puan arası, 2 çocuk 5 puan ve 6 çocuk 5 puandan düşük almıştır. Ayrıca araştırmacının gözlemi de çocukların temel kavramları öğrendiği yönündedir.

2. Peabody Mathematics Readiness Test (1984) (Peabody Matematiğe Hazır Oluş Testi) ön test puanları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte son test puanları incelendiğinde LOGO'nun puanlarda artışı etkilediği görülmektedir. Gruplar arasında cinsiyet açısından bir farklılık görülmemiştir.

3. Piaget işlemleri testine bakıldığında ön test puanlarının son test puanları ile ilişkili olduğu,son test puanları açısından iki grup arasında bir fark olmadığı, dolayısıyla LOGO eğitimi almanın bu kavramlar üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Piaget'nin bilişsel gelişim ile ilgili beceriler öğretim yöntemlerinden etkilenmez görüşünü doğrulamaktadır. Gruplar arasında cinsiyet açısından da bir farklılık görülmemiştir.

4. Kavram testinde ise ön test sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemekle birlikte LOGO eğitimi alan grup son testte diğer iki gruptan da daha iyi puanlar almıştır. Kavramların LOGO grubu tarafından öğrenilmesi Piaget'nin bilişsel gelişim ile ilgili beceriler öğretim yöntemlerinden etkilenmez görüşünü doğrulamamakla beraber Papert'ın eğitimsel müdahalelerin bilişsel gelişime etki ettiği görüşünü desteklemektedir. Cinsiyet açısından baktığımızda LOGO grubunda ve BDE grubunda erkeklerin kızlardan daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür.

5. Harita testinin ön test puanlarının son test puanlarıyla anlamlı ilişkşs olduğu görülmüştür. Son test puanlarına bakıldığında ise puanlarda LOGO grubu için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç Piaget'nin bu yaş grubundaki çocukların kendi perspektifleri dışında başka perspektifleri gözönüne almadığı görüşünü doğrulamaktadır. Cinsiyetler arasında da LOGO grubu ve BDE grubu erkeklerin kızlardan daha iyi performans gösterdiği görülmüştür.

Piaget kavramları, Harita testi ve Peabody testinde LOGO grubunun anlamlı bir farklılık göstermemesi Piaget'nin her iki grubun da ne tür müdahale olursa olsun aynı gelişimsel hızı göstereceği görüşünü desteklemektedir. Kavram testindeki puan farklılıkları ise Papert'n LOGO'nun çocukların bilişsel olarak normal gelişim seviyelerinden daha ilerde olabilecekleri görüşünü desteklemektedir.

Bu araştırmanın kontrol ve deney grupları arasında anlamlı fark bulunmamasında eğitim süresinin kısa olması (toplam 5 saat), ölçeklerin araştırmacı tarafında geliştirildiği için yeterli olamaması, öğretim yönteminin bilgi transferi için yeterli olmaması gibi nedenler olabilir.

Bu çalışma Papert'ın iddialarını tam olarak desteklememekle beraber bu konuda yapılmış ve benzer sonuçlar bulmuş diğer çalışmaları desteklemektedir.( Howell,Scott &Diamond,1985). Bilgisayarların

eğitimde yaygın olarak kullanılması cinsiyet farklılıkları araştırmalarını da beraberinde getirmiştir. Bazı araştırmalar bilgisayar kullanımında cinsiyet farklılığı olduğunu göstermekle beraber bazı araştırmalar okul öncesi çocukların henüz bilgisayar ve matematiğin erkek egemen alana ait olduğu düşüncesinin olmadığını göstermektedir (Campbell & Stanley,1983). Matematiksel becerilerden biri olan uzamsal beceriler, bir objeyi hayalen hareket ettirebilmenin erkek çocuklarda kız çocuklardan daha gelişmiş olmasını erkek çocukların 'sokak matematiği' denilen örneğin beyzbol oynarken uzamsal görselleştirme kullanmalarına bağlayan araştırmacılar vardır (Skolnick, Langbort., Day,1982)

Ayrıca araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında:

(1) çocukların klavyeyi kullanma becerilerinin geliştiği

(2) bilgisayarların sadece oyun oynamak veya yazılım izlemek için değil kendilerinin yönlendireceği komutları uygulayan bir araç olduğunu anladıkları

(3) komutlarla kaplumbağayı istedikleri gibi hareket ettirebildikleri için özgüvenlerinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Bu doktora tezi LOGO ile ilgili ilk çalışmalardandır . Erken çocukluk dönemi, çocuğun temel kavramları öğrendiği dönem olduğundan öğrenmenin temelini somut kazanımlar ve deneyimler oluşturmaktadır. Çocukların kullandığı kavramları etkili olarak öğrenmesi için LOGO ve benzeri çeşitli araç ve materyaller yardımcı olmuştur. Ayrıca LOGO ve benzeri materyaller matematik kavramlarıyla birlikte çağımızın hedeflerinden olan eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme becerilerinin kazanılmasına da destek olan robotik kodlama ve benzeri yöntemlerin geliştirilmesine de önemli katkıda bulunmuştur. Çocukların bilgisayar programlamasından kodlamaya dijital matematik eğitiminde yarım asır geride kalmış, teknolojinin gelişmesi ve matematiğe verilen önemin vurgulanmasıyla kodlama ve benzer eğitimler yaygınlaşmıştır.

## KAYNAKÇA:

Akgün, M. & Akgün, İ. H. (2011). Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretimin tarihi gelişimi. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 151-158

Akman,B. (Ed.)(2019) Erken çocuklukta matematik eğitimi.Pegem Akademi

Akpınar, Y. (1999). Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aktaş A.Y., Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Eğitim Eğitim Araştırmaları Dergisi, cilt.20, ss.36-47, 2005

Aktümen, M. ve Kaçar, A. (2003). İlköğretim 8. sınıflarda harfli ifadelerle işlemlerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin rolü ve bilgisayar destekli öğretim üzerine öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(2), 339-358

Baki, A. (2000). Bilgisayar Donanımlı Ortamda Matematik Öğrenme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Education), 19 (2), 186-193.

Billings, K (1983) Developing mathematical concepts with microcomputer activities. Arithmetic Teacher, 30(6),18-20

Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, NY: Longmans, Green.

Campbell,D.T & Stanley,J.C .(1983) Experimental and quasi-experimental design for research. Boston: Houghton-Mifflin Company

Cantürk-Günhan, B., Turgut,M & Yılmaz,S.,(2009),An investigation of knowledge about spatial ability. Education Sciences, 4, (2) 317-326.

Charlesworth, R., & Lind, K. (2012). Math & science for young children. 7th Revised Edition, Belmont: Wadsworth Publishing Co. Inc

Clements, D.H.(1984) Training effects on the development and generalization of Piagetian logical operations and knowledge of number. Journal of educational psychology 76 (5), 766

Cruikshank,D.E.,Fitzgerald,D.L.,Jensen,L.R. (1980).Young children learning mathematics. Boston:Allyn & Bacon,Inc.

Çubukçu, A & Kahraman, P.B (2017) Okulöncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerinin Satranç Eğitimi Alma Durumlarına Göre İncelenmesi PAU Egit Fak Derg, (43): 51-61

Demirer, V. & Sak, N. (2015). Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerinin değişen rolleri. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(5), 434-448

Ersoy, H., Madran, R. O. & Gülbahar, Y. (2011). Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: Robot programlama. XIII. Akademik Bilişim 2011 Konferansı. İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4 Şubat, 731-736

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. The Journal of Creative Behavior, 1(1), 3–14

Günhan, B , Yılmaz, S , Turgut, M . (2009). An investigation of knowledge level about spatial ability.Education Sciences , 4 (2) , 317-326

Hatfield,L.L. (1984) Instructional computing.Arithmetic Teacher,32(6),27-37.

Howell,R.D.,Scott,P.B. & Diamond, J. (1985) The effects of 'Instant' Logo computing language on the cognitive development of very young children. Unpublished manuscript.

Korkmaz, Ö., Altun, H., Usta, E., Özkaya, A. (2014). The Effect of Activities in Robotic Applications on Students' Perception on the Nature of Science and Students' Metaphors Related to the Concept of Robot. International Journal on New Trends in Education and Their Implications – 5(2):44-62

Maffel,A.C & Buckley,P (1980). Teaching preschool math. Newyork:Human Sciences Press

Meiring,S. Problem solving (1980) Ohio Department of Education.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

Nelson, D & Kirkpatrick, J (1975) Problem solving. In J.Payne (ed.) Mathematics learning in early childhood.Reston:Virginia: NCTM

Ormrod, J. E. (1999). Human learning (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Papert,S. (1980) Mindstorms,Newyork:Basic Books Inc. Publishers

Papert,S. (1984) A Conversation with Seymour Papert.Logo under fire.Classroom Computer Learning.28-59.

Piaget,J & Inhelder,B (1967). The child's conception of space.Newyork:W.W. Norton&Company,Inc.

Roberts,R.J. (1984) Young Children's spatial frames of reference in simple computer graphics programming. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia

Saygıner, Ş. & Tüzün, H. (2017). Programlama eğitiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 78-90. Malatya.

Skolnick, J.,Langbort,C., Day,L. (1982) How to encourage girls in math and science. Prentice – Hall,Inc.,Englewoods Cliffs,New Jersey

Smock, C.D.,(1976) Piaget's thinking about the development of space concepts and geometry.In J.L. Martin %D.A. Bradbord (eds.) Space and geometry. Ohio:Eric Clearinghouse

Scott, P.B.,Howell,R.D.,Rachowski,J.Logo for teachers:A Hands on approach. Scott,Foresman & Co.

Ülgen, G. (2004) Kavram geliştirme. Nobel Akademik Yayıncılık

Ün, E. (2010). Satranç eğitiminin problem çözme yaklaşımları, karar verme ve düşünme stillerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Wortham, S. Early Childhood Curriculum: Developmental Bases for Learning and Teaching 5th Edition

Wadsworth, B.J.(1978). Piaget for the classroom.Newyork:Longman

Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 529-542.

# Bölüm 15

## KARİYER DANIŞMA UYGULAMASININ MESLEKİ KARARSIZLIĞA ETKİSİ: BİR VAKA ÇALIŞMASI

*Aslı TUNCA*[1]
*Mustafa KUTLU*[2]

1 Dr. Aslı TUNCA, Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, asli_hlvc@hotmail.com., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5202-2496
2 Prof. Dr. Mustafa KUTLU, İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, mustafa.kutlu@inonu.edu.tr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1919-7371

## GİRİŞ

Kariyerin, kişiye özel, hayat boyunca yapılan seçimler sonucu gelişen ve yaşam rollerini içeren bir süreç olduğu söylenebilir. Meslek ve iş tanımları açısından benzer sınıflandırmalar olsa da kariyer süreçleri herkesin birbirinden farklıdır. Çok boyutu olan kariyer kavramının süreç özelliğinden dolayı alanyazında kariyer gelişimi kavramı ile açıklandığı görülmektedir. Kuzgun'a (2011, s.3) göre kariyer gelişimi mesleki gelişim çizgisindeki ilerleme, duraklama ve gerilemeleri ifade eden dinamik bir kavramdır. Super (1990) ise kariyer gelişimini çocuklukta başlayıp kişinin yaşamın bütününe yayılan bir süreç olarak tarif etmiştir. Sosyal bilişsel gelişim kuramlarından bilgi işlem kuramına göre ise kariyer gelişimi kişinin devamlı gelişimini ve bilgi yapılarındaki değişimleri içerir, kariyer seçimleri bir problem çözme eylemidir (Zunker, 2006). Bir başka tanımda ise kariyer gelişimi, bireyin bir kariyer örüntüsü oluşturması, karar verme stili, yaşam rolleri ile bütünleşmesi, değerlerini ifade etmesi ve yaşam rolüyle ilgili kendilik kavramlarını içerir (Herr, Cramer ve Niles, 2004). Kariyer danışmanlığının ise bu sürecin tamamında verilebilecek bir yardım hizmeti olduğu ifade edilebilir. Bir kişi lise tercihinde bulunurken, meslek seçimini yaparken, mesleğini icra edebileceği işi fırsatlarını ararken ya da işten çıkarılma gibi kariyer krizlerinde bu hizmetten yararlanabilir. Kariyer danışmanlığı; bireylere, kendilerini ve çevrelerindeki fırsatları, engelleri keşfetmeleri ve kariyer seçimleri ile ilgili doyumlu sonuçlara erişmeleri için verilen (Ünsal, 2014) hizmet türüdür. Kariyer danışmanlığı ile danışanların bilgiyi işleme becerilerinin gelişimi kolaylaşır ve bireyler başarılı olma fırsatları yakalarlar (Zunker, 2006). Kariyer danışmanı, danışanın benlik algısını gerçekçi biçimde oluşturmasına katkı sağlar. Böylece bireyler kendilerini daha iyi tanıyabilir, yetersizliklerini ve güçlü yönlerini yakalayabilir, uygun alanlara yönelebilir ve hayal kırıklığı ile mücadele edebilirler (Ünsal, 2014).

Kariyer danışmanlığında uygulanan müdahale yaklaşımları kariyer kuramlarından temellenir. Kuramlar her bir kariyerin nasıl geliştiğinin ve kariyer seçimlerinin nasıl yapıldığının kavramsallaştırılmasında önemli bakış açıları kazandırmıştır. Ancak hiçbir kuram tek başına kariyer gelişimini etkileyen tüm faktörleri ve danışanların hepsinin kariyer sorunlarını etkili şekilde ele alamamıştır (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013; s.87). Kuram ne kadar kapsayıcı olursa olsun, bireylerin veya grupların kariyer davranışlarını yeterli şekilde açıklayan kuram yoktur. Bu nedenle birçok kuramsal yaklaşımdan yararlanılması kaçınılmazdır (Yeşilyaprak, 2016). Bu çalışmada da tek bir kariyer danışma kuramından danışmanlık uygulaması yapılandırması yerine farklı kuramların farklı müdahaleleri kullanılmıştır. Araştırmada oturumların yapılandırılmasında

da yararlanılan ve ilk kariyer danışma kuramlarını içeren yaklaşım Özellik-Faktör uyumlu kuramlardır.

Özellik-Faktör uyumlu kuramları Özellik-Etmen kuramı, İş kuramı, Holland Tipoloji kuramı şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Özellik-Etmen kuramının önemli temsilci Parsons, meslek seçimini uygun çivileri (bireyin özellikleri), uygun deliklere (mesleğin gerektirdiği nitelikler) yerleştirme olarak basit, statik ve mantıksal bir süreç olarak tanımlamıştır (Bacanlı, 2016, s.123). Parsons'a göre kariyer danışmanlığı süreci üç aşamalıdır. Bu aşamalar; danışanın kendini tanıması, meslek ve iş olanakları hakkında bilgi sahibi olması ve bu iki aşamanın mantıklı şekilde eşleştirilmesidir. Parsons'un kuramına ilave olarak Williamson altı aşamalı (analiz, sentez, teşhis, tahmin, psikolojik danışma ve izleme) bir kariyer danışmanlığı süreci tanımlamıştır. Özellik-Faktör kuramlarının bir diğeri iş uyum kuramıdır. Bu kurama göre danışma sürecinin amacı, danışanın uygun kariyer seçimine ulaşması için ölçme araçları yoluyla mümkün olduğu kadar kendisi hakkında bilgi edinebilmesini sağlamak ve kendine uygun meslek seçimine yardım etmektir. Kişilik tipleri sınıflandırması yapılan ve meslek seçimini kişiliğin iş dünyasındaki açıklaması ve genişletilmesi (Yeşilyaprak, 2016) olduğu savunulan Holland'ın Tipoloji yaklaşımında; gerçekçi, araştırıcı, sanatçı, sosyal, girişimci, geleneksel olmak üzere altı kişilik tipi belirlemiştir. Kuramda bu altı kişilik tipi ile eşleşebilecek altı çeşit mesleki çevre olduğunu ifade edilmiştir. Her tip çeşitli kültürlerin, akranların, ana babaların, sosyal sınıf ve fiziksel çevrenin etkileşiminin ürünüdür (Kuzgun, 2011). Bireylerin çevre ile etkileşimleri sonucu ilgileri gelişir. Örneğin sanatçı anne ve babalar evde ve dışarıda sanat etkinlikleri ile uğraşırlar, sanat yönü yüksek olan kişilerle yakınlık geliştirirler, sanatsal bakış açılarını evlerine yansıtırlar. Bu ortamda büyüyen çocuğun sanatsal eğiliminin pekişeceği söylenebilir. Kariyer danışmanlığı kuramlarından bir diğeri Psikodinamik kuramlardır. Psikoanalitik yaklaşımlar, Adlerian yaklaşımı ve Ann Roe'nun ihtiyaçlar yaklaşımı, Myers Briggs Tip Teorisi bu kuramlar arasındadır. Psikodinamik kuramların ortak özelliği kariyer sürecinde erken dönem yaşantılarına önem vermesidir. Kuramlara göre aile yaşantıları meslek, kariyer seçiminde önemlidir. Gelişimsel kariyer kuramları ise bireylerde meslek fikrinin doğuşu, kariyer seçimi ve değişikliği, mesleğe uyum, kariyeri bırakma üzerinde etkili olan psikolojik, sosyolojik ve kültürel faktörlere odaklanır (İsaacson, 2000; Yeşilyaprak, 2009; Akt: Siyez, 2016). Gelişim kuramları arasında en kapsamlılarının Super'ın Yaşam Boyu Yaşam Alanı kuramı olduğu söylenebilir. Gelişim kuramcılarından Ginzberg ve diğ. (1951) göre kariyer gelişimi üç döneme (fantezi, deneme, gerçekçi dönem) ayrılır. Fantezi dönemde; mesleki roller oyunlar vasıtasıyla sınanır. Deneme döneminde, ilgi ve yetenekler fark edilir, değerler kazanılır.

Gerçekçi dönemde ilgi ve yeteneklerin bütünleşmesi, meslek örüntülerinin billurlaşması meydana gelir (Siyez, 2016). Super'ın Yaşam Boyu Yaşam Alanı kuramında da Ginzberg ve arkadaşlarının kuramına benzer şekilde kariyer gelişimi dönemlerle açıklanmıştır. Büyüme, keşfetme, yerleşme, sürdürme ve çöküş olarak adlandırılan kariyer gelişim dönemlerindeki gelişim görevleri; billurlaştırma, belirginleştirme, uygulama, karar kılma ve sağlamlaştırmadır. Super'a göre bir kimse meslek seçimi ile o zamana kadar geliştirdiği öz (benlik) kavramını uygulamaya koymuş olmaktadır. Birey olgun hale geldikçe özü de kararlılık kazanmaktadır (Kuzgun, 2011). Gottfredson'un daraltma ve uzlaşma kuramı bir diğer gelişim kuramlarındandır. Gottfredson' a göre meslek seçimi bireylerin kendini sosyal düzen içinde bir yere yerleştirme çabasıdır. Bireyler bir engelle karşılamaları durumunda sosyal kimliklerini korumak uğruna psikolojik özelliklerinden fedakârlık edebilirler (Kuzgun, 2011). Kurama göre bireyler erişebilirliğe göre mesleki seçeneklerinde uzlaşırlar ve kendine ilişkin farkındalık, cinsiyet ve sosyal sınıfa göre mesleklere ilişkin daraltmalar yaparlar (Yeşilyaprak, 2016). Sosyal Öğrenme ve Bilişsel kuramlara göre ise kariyer, bilişsel ve duygusal süreçlerin karşılıklı etkileşimini içerir. Bireyler bilgilenerek ve akılcı şekilde düşünerek süreci biçimlendirebilirler (Özyürek, 2016). Son olarak Yapılandırmacı kariyer kuramları ve bütünsel yaklaşımlar karşımıza çıkmaktadır. Bu kuramlardaki ortak özelliğin bireyi, devam eden değişiklikler içinde araştıran, çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan açık bir sistem olarak ele almaktadır (Young ve Collin, 2004). Bireyler aktif olarak kendi gerçeklerini yapılandırabilir ve iş dünyası ile ilgili bakış açılarını sürekli olarak yenileyebilme becerisine sahiptir (Owen-Korkut ve Niles, 2016).

Anlaşılacağı üzere her bir kuram kariyer gelişimi ve kariyer kararları üzerinde farklı açıklamalar getirmiştir. Kuramlardaki bu çeşitlilik kariyer gelişiminin karmaşık oluşumuna bakış açısı sağlamış olmakla birlikte kariyer müdahalelerini içeren kariyer danışmanlık uygulamalarına da çerçeve sunmuştur.

Kariyer danışmanlığı; bireylerin uygun mesleki gelişim safhalarında benliğini keşfetmesi, güçlü ve zayıf yönlerini görmesi, iş ve meslekler hakkında fikir sahibi olması, yaşadığı farkındalıklarla kariyer tercihleri konusunda akılcı kararlar vermesini içeren bir süreç olduğu için hayatın her safhasında sunulan önemli bir hizmet olduğu ifade edilebilir. Yirmi ikinci yüzyılın sonuna doğru küreselleşmenin yol açtığı değişimler kariyer danışma hizmetlerinin gerekliliğini ve önemini fazlalaştırmaktadır. Dünyada artan işsizlik oranları, geleneksel mesleklerin yok oluşu, gelişen teknolojinin iş yaşamındaki oluşturduğu farklılıklar ve hızlı değişim gibi unsurlar kariyer danışmanlık hizmetlerine daha fazla ihtiyacın olacağı sonucunu doğurmaktadır. Yeşilyaprak'a (2016) göre küreselleşmenin iş

dünyası ve çalışanlar üzerinde yol açtığı değişimler ve sonuçları mesleki rehberlik ve kariyer danışma süreçlerini doğrudan etkilemiştir. Bu sebeple eski paradigmalar yerini yenilerine bırakmıştır. Bunlardan bazıları; bir meslekte bir ömür yerine yaşam sürecinde daha fazla iş ve meslek değiştirme, dikey hiyerarşik ilerleme yerine performansa dayalı ilerleme, belirli rol ve görev tanımları yerine dinamik ve değişen rol ve görevler, diploma-ünvan-statü dengesi yerine yaşam boyu eğitim ve sürekli gelişim, düzenli çalışma saatleri ve sabit iş yeri yerine esnek zamanlama ve mekân sınırlamasız iş, nitelikte tek bireye odaklanma yerine ekip çalışması. Paradigmal değişimlere ayak uydurmanın zorluğu kariyer ile ilgili profesyonel destek hizmetlerini ön plana çıkarmaktadır. Yaklaşık iki yıldır süren Covid-19 salgın sürecinde de iş, meslek, çalışma hayatı hakkında önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu sürecin, küreselleşme ile birlikte başlayan değişimleri derinleştirdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla kariyer problemlerinin bireylerin yaşamlarının merkezine yerleştiği söylenebilir.

Kariyer danışmanlık hizmetlerinin okul yıllarında ayrı bir ehemmiyeti bulunmaktadır. Kariyer gelişimi evrelerindeki erken gelişen farkındalığın ileride yaşanacak kariyer sorunlarında önleyici işlevi olacağı düşünülmektedir. Kariyer danışmanlığı temel amaçlarının meslek seçimi ve mesleğe uyum sağlama süreçlerinde yardım hizmeti olduğu söylenebilir (Ültanır, 2005). Üniversite öğrencilerine mesleğe uyum süreçlerine ilişkin destek verilirken (Işık, 2007), lise öğrencilerine meslek seçimi süreçlerine ilişkin hizmet verilmektedir. Ortaöğretim dönemi ergenin kendisi ve meslekler hakkındaki algılarına dayanarak mesleki kararlarını verdiği bir dönemdir. Meslek seçimi meslek gelişimi sürecinin en önemli aşamasıdır ( Kuzgun, 2011). Lise döneminden başlanarak üniversite yıllarına kadar uzanan araştırma döneminde kişiler ilgi, yetenek ve değerlerini tanır ve tüm bunları benliği ile bütünleştirir. Bu dönemde gencin meslek alanlarını billurlaştırması beklenir. Mesleki gelişim görevinin tamamlanamaması ya da sağlıklı şekilde gerçekleştirilememesinin yaşam boyu etkileri olabilir. Bu sebeple lise yılları süresince öğrencilerin meslek kararı verme becerilerini geliştirmek, onlara sunulacak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin en önemli boyutunu oluşturmaktadır (Çakır, 2004). Alanyazında kariyer kuramlarının kariyer kavramlarına dayalı ilişkisel araştırmalara (Dursun ve Aytaç, 2009; Türkay ve Eryılmaz, 2010; Bacanlı, 2012; Akkoç, 2012; Doğan, Özgün, Demir ve Türkmen, 2016; Aydemir, 2017; Hamamcı ve Çoban, 2017; Duru, 2019) sık rastlanmak ile birlikte diğer araştırma türlerinden çalışmaların (Türkmen, 2014; Şeker ve Kaya, 2018) az sayıda olduğu görülmektedir. Kariyer tercihleri konusunda kararsızlık yaşayan ve gelecek umutlarını üniversiteye yerleşmeye bağlayan gençlere yardım hizmetlerini geliştirmeye dayalı araştırmaların, yapılması bahsedilen paradigmal değişimlerden dolayı

her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu neden ile bu çalışmada mesleki kararsızlık yaşayan bir lise öğrencisi ile kariyer danışma oturumları yapılandırılmıştır. Bu kariyer danışma uygulamasının geliştirilmesinde özellik-faktör yaklaşımı ele alınmış, Super ve Overstreet' ın (1960) belirttiği "Bir mesleki tercihini billurlaştırma" mesleki gelişim görevine ilişkin mesleki tutum ve davranışlar dikkate alınmış ve bilişsel kuramcıların mesleki kararsızlığın azaltılmasına yönelik görüşlerinden yararlanılmıştır. Planlanan bu kariyer danışma uygulamasının danışanın mesleki karar düzeylerini arttıracağı varsayılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmada vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde bireysel farklılıklar ve kişilik süreçleri derinlemesine incelenir (Patton, 2014). Bu çalışma yönteminde değerlendirmelerin sonucu anlaşılmayı kolaylaştıracağı için grafikler aracılığı ile sunulabilir (Burger, 2006). Bu çalışmada da araştırmanın sonuçları grafiklerle sunulmuştur. Araştırma ön değerlendirme, beş oturumluk kariyer danışmanlığı uygulaması ve son değerlendirme olarak üç aşamada gerçeklemiştir.

### Danışan

Danışan 17 yaşında, Malatya ilinde bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 11.sınıf öğrencisidir. Danışan, Türkçe Matematik alanının ağırlıklı olduğu dersleri görmektedir. Danışan; Hukuk, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ve Okul Öncesi Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Hizmetler, Dış Ticaret, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, İnşaat Mühendisliği, Polislik gibi birbirinden oldukça farklı alanlardaki bölümler arasında seçim yapmada kararsızlık yaşamaktadır. Danışanın kararsızlığının sebeplerinden biri, karar verdiği mesleğin olmamasının hayal kırıklığına uğratacağı düşüncesi, bir diğeri ise ailesinin danışan ile ilgili farklı beklentilerinin olmasıdır. Danışan para kazandıran mesleklerle ilgileri arasında da ayrıca ikilem yaşamaktadır. Danışan ayrıca hiç bir konuda yeteneğinin olmadığını düşünmektedir. Danışan, daha önce kariyer danışmanlık hizmeti almamıştır. Danışan altı kişilik bir aileye mensuptur ve ailenin üçüncü çocuğudur. Danışanın kardeşlerinden ikisi üniversite eğitimlerine devam etmektedir. Danışan, kişilik özelliklerini çabuk sinirlenen, fedakâr ve alıngan, sosyal, azimli olarak tarif etmiştir.

### Psikolojik Danışman

Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanı lisans programından mezun olmuştur. Uludağ Üniversitesi Rehberlik

ve Psikolojik Danışmanlık alanı yüksek lisans programındaki eğitimini tamamlamıştır. İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanındaki doktora programını tamamlamıştır. Danışman MEB bağlı bir okulda çalışmaktadır ve Psikolojik Danışman olarak görev yapmaktadır. Danışmanın Bilişsel Davranışçı Terapi, Aile Danışmanlığı, EMDR, Cinsel Terapi gibi farklı terapi yaklaşımlarında eğitimleri bulunmaktadır. Danışman lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim sürelerinde mesleki ve kariyer danışmanlığı alanları ile ilgili dersler almıştır.

## Ölçme Araçları

### Kendini Değerlendirme Envanteri (KDE)

Kuzgun (1988) tarafından geliştirilen toplam 230 sorudan oluşan, 23 alt testli (3 yetenek alını, 11 ilgi alanı, 9 değer alanı) likert tipi bir ölçektir. KDE, Holland'ın Kendini Araştırma Envanteri'nden (Self Directed Search–SDS) yaralanılarak geliştirilmiştir. Envanterde her bir alt ölçeğinde 10 madde bulunur. Maddelerin Likert tipi derecelendirmesinde, 4 seçenek vardır ve bu seçenekler 1 ila 4 arasında puanlandırılmıştır (1 = Hiçbir zaman, 2=Arasıra, 3=Sık sık, 4 = Her zaman). KDE, meslek seçimi aşamasında bulunan lise öğrencilerinin net bir öz kavramına erişmelerine yardımcı olmak maksadıyla hazırlandığı için ölçek, 1902 lise son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. KDE'yi oluşturan alt ölçeklerin, Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamaların aradından alfa katsayılarının 0.58 ile 0.92 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin kararlılığını test etmek için KDE, 86 kişilik bir öğrenci grubuna bir hafta ara ile iki kere uygulanmıştır. Sonuçlara göre korelasyon katsayıları incelendiğinde, 0.58 ile 0.87 arasında değiştiği görülmüştür. KDE'nin 23 alt ölçeğinin birbirleriyle ilişkileri, 86 kişilik bir üniversite öğrenci grubundan elde edilen puanlardan hesaplanmış ve bulunan korelasyon katsayıları 0.24 ile 0.75 arasında bulunmuştur (Öner, 2012). Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik koşullarını sağladığı söylenebilir.

### Mesleki Karar Envanteri (MKE)

MKE, Çakır (2004) tarafından lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Envanterde mesleki kararsızlık, beş alt boyutta (içsel çatışma, yeterince kendini tanımama, meslek ve alan bilgisi eksikliği, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, dışsal çatışma) değerlendirilmekte mesleki kararsızlığın genel ölçümü de yapılabilmektedir. Envanterde toplam 30 soru bulunmaktadır. Envanter, beş basamaklı Likert tipi bir dereceleme ölçeği halinde hazırlanmıştır. MKE'den alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur.

Envanterden alınan düşük puan mesleki kararlılığı, yüksek puan ise mesleki kararsızlığı göstermektedir. Envanterin halihazır geçerliğini saptamak için Mesleki Olgunluk Envanteri ile korelasyonu hesaplanmış ve korelasyon katsayısı -0.68 olarak bulunmuştur. Envanterin Cronbach Katsayısı 0.85'dir. MKE'nin mesleki kararsızlık yaşayan kişilerin saptanmasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

## İşlem

Kariyer Danışmanlığı oturumları düzenleneceği izin alınan bir okul bünyesinde duyurulmuştur. Başvuruda bulunan danışan ile önce bir ön görüşmeler yapılmış ve mesleki kararsızlık düzeyini tespit etmek için MKE uygulanmıştır. Ölçek sonuçlarına göre danışanın kariyer danışmanlık oturumları için uygun olduğuna karar verilmiştir. Danışana araştırma hakkında bilgi verilmiş, görüşmelerin kayıt altına alınacağı belirtilmiştir. Danışandan ve ailesinden oturumlara katılımlı ilgili yazılı izin alınmıştır. Danışan ile beş oturum süren kariyer danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Oturumların ardından envanter yeniden uygulanarak son test ölçümleri alınmıştır. Genel olarak oturumların planlaması şu şekildedir:

1. Oturum:

Sürecin yapılandırması, danışanı tanıma, oturumlara ilişkin beklentilerin konuşulması, problemin netleştirilmesi.

2. Oturum:

İlk oturumun ve haftanın değerlendirilmesi, ilgi, yetenek ve değerler hakkında psiko-eğitimin verilmesi, KDE uygulaması.

3. Oturum:

Bir önceki oturumun ve haftanın değerlendirilmesi, uygulanan ölçme aracı ile ilgili düşüncelerin alınması, sonuçlara ilişkin beklentilerin konuşulması, kendine ilişkin farkındalıkların değerlendirilmesi, beklentiler ile gerçek sonuçların kıyaslanması, meslekler hakkında bilgi edinmenin yollarının sunulması ve envanter sonunda çıkan profile göre araştırma ödevi verilmesi.

4. Oturum:

Önceki oturum ve haftanın değerlendirilmesi, araştırma ödevi hakkında geri bildirim alınması, karar verme stratejileri hakkında bilgi verilmesi ve eylem planı oluşturulması, eylem planının uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi ve üst öğrenim kurumlarına geçiş sınavları hakkında bilgi verilmesi.

5. Oturum:

Önceki oturum ve haftanın değerlendirilmesi, gelecek planlarının konuşulması, genel olarak oturumların danışman ve danışan tarafından değerlendirilmesi.

## BULGULAR VE YORUM

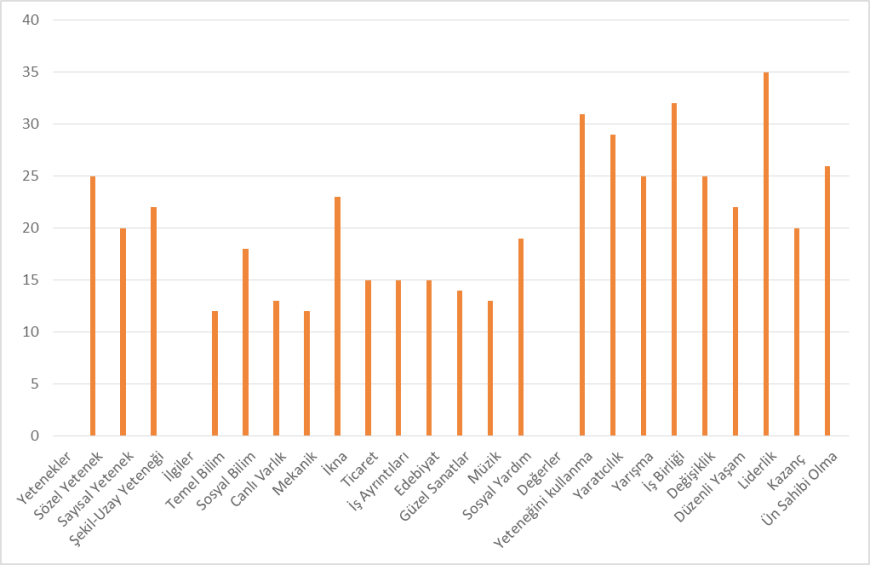
Bu kısımda kariyer danışma oturumlarının özeti ve bu sürece ilişkin bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar sunulmuştur.

İlk oturumda danışana süreç hakkında bilgi verilmiş, oturumların 45-50 dakika arasında süreceği belirtilmiştir. Görüşmelerin okulun rehberlik servisinde gerçekleşeceği ve okul zamanında olacağı bilgisi verilmiştir. Danışan ile birlikte görüşmeler için ortak saatler ayarlanmıştır. Oturumlara ilişkin yapılandırmanın ardından danışanı tanımaya, oturumdan beklentilerini anlamaya ve oturumların hedeflerini netleştirmeye dönük sorular sorulmuştur. Danışana yöneltilen sorulardan bazıları şu şekildedir: Bana ayrıntılı şekilde kendinizden bahseder misiniz? Sizce siz nasıl birisiniz? Başkalarına göre siz nasıl birisiniz? Sizi nasıl tanıtırlar? Sizi çok iyi tanıyan insanlara sorsam hakkınızda ne söylerler? Güçlü ve zayıf yanlarınız nelerdir? Hobileriniz ve ilgi alanlarınız nelerdir? Okuldaki en sevdiğiniz ve en sevmediğiniz dersler nelerdir? Hayalinizdeki iş nedir? Hayalinizdeki işle ilgili sahip olunması gereken beceriler hakkında neler söyleyebilirsiniz? Eğer hayalinizdeki işi yapamazsanız başka hangi işi yapmaktan hoşlanırdınız? 1'den 5'e kadar olan bir skalada 1 en düşük 5 en yüksek olarak düşünülürse hayalinizdeki işe ne kadar hazırlandığınızı söyleyebilirsiniz? Mezun olduktan sonraki planlarınız nelerdir? Mezun olduktan sonra aileniz neler yapmanızı istiyor? 5 yıl sonra kendinizi nerede görüyorsunuz? Yaşamınızdaki üç önemli başarıyı açıklar mısınız? Ders seçimi yaptığında bu kararı nasıl verdiniz? Bu seçiminde kimler etkili oldu? Neler tavsiye ettiler? Meslek seçimi kararını etkileyecek herhangi bir fiziksel ya da psikolojik rahatsızlığınız var mı? Size uyan ve uymayan meslekler hakkında neler söylemek istersiniz? Sorulan sorular doğrultusunda danışan kişilik özelliklerini tarif etmiş, pek çok mesleği istediğini ancak karar veremediğini belirtmiştir. Oturumlardan beklentilerinin kendini tanımak ve kendine uygun meslek seçiminde bulunmak, uygun mesleğe yönelmek için gerekli bilgiyi edinmek olduğunu ifade etmiştir. Oturum özetlenip, sonlandırılmıştır.

İkinci oturumda ilk oturumun hatırlatılması yapılmıştır. Danışana meslek seçiminde etkili olan yetenekler, değerler ve ilgilerden bahsedilmiş, meslek seçimindeki öneminden bahsedilmiştir. Danışanın yetenek, ilgi ve değerlerini fark etmesini kolaylaştıracak bir ölçme aracı kullanılacağı açıklanmıştır. Ölçeğin tanıtımının ardından envanter uygulamasına

geçilmiştir. Danışan envanteri yaklaşık 25 dakikada tamamlamıştır. Danışan ölçeği tamamladıktan sonra ölçekteki iki maddenin kendisine çok fazla uyduğundan bahsetmiştir. Bu maddeler şunlardır: "Olur olmaz şeyler için kaygılanır üzülür müsünüz?". Kendi başınıza karar vermekte güçlük çeker misiniz? Bu maddeler hakkında konuşulduktan sonra oturum özetlenmiştir. Danışana haftaya envanterin sonuçlarının değerlendirileceği hatırlatılarak oturum sonlandırılmıştır.

Üçüncü oturumda ikinci oturumun hatırlatılması yapılmış, geçen hafta uygulan ölçeğe ilişkin danışanın değerlendirmeleri alınmıştır. Danışan geçen hafta hiç fark etmediği ilgi alanlarını keşfettiğini belirtmiştir. Danışana öncelikle KDE'nin profil sonuç kağıdının boş hali verilmiştir ve sonuçlarını tahmin ederek doldurması istenmiştir. Ardından danışanın sonuçlarını içeren profil kağıdı verilmiştir. Danışanın KDE profili Şekil 1'de sunulmuştur.




*Şekil 1. Kendini Değerlendirme Envanteri Sonuç Profili*

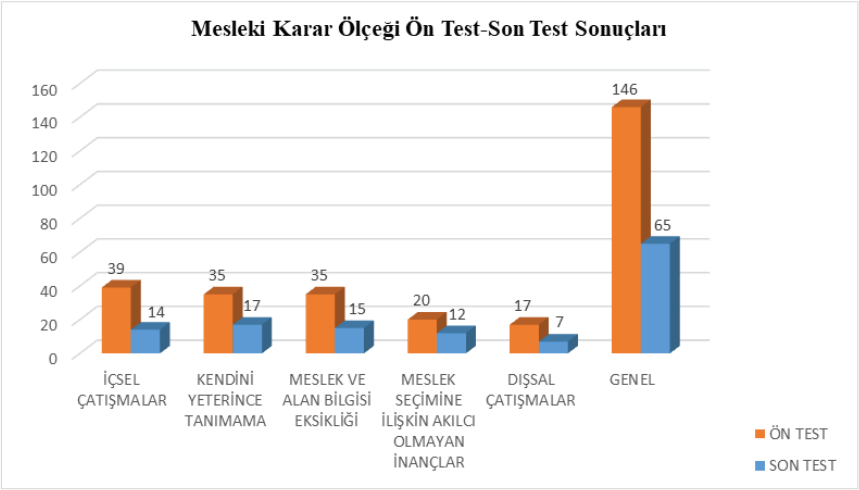
Şekil 1'deki sonuçlar ile danışanın tahmin ettiği sonuçlar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Danışandan kararsızlık yaşadığı meslekleri profil sonuçlarına göre değerlendirmesi istenmiştir. Danışanın profiline uyan meslek alternatifleri de sunulmuştur. Ardından profile ve kendine uygun tüm meslekleri listelemesi istenmiştir. Listesinde eleyebileceği mesleklerin olup olmadığı sorulmuş ve danışan ile birlikte listedeki meslekler daraltılmıştır. Daraltılan listedeki meslekler ile ilgili danışana ev ödevi verilmiştir. Meslekler kitabı ve Meslekler Bilgi Sistemi danışana

tanıtılmış ve listesindeki meslekler ile ilgili araştırma yapması istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

Dördüncü oturuma danışanın bir haftasının nasıl geçtiği sorusuyla başlanmıştır. Danışanın oturuma oldukça hazırlıklı geldiği görülmüştür. Geçen hafta verilen ev ödevleri hatırlatılmış ve araştırmalarının sonucu hakkında bilgi alınmıştır. Danışan, gelecek planları hakkında konuşmaya teşvik edilmiştir, karar verme stratejileri ve eylem planı oluşturma hakkında bilgilendirilmiştir. Danışanın eylem planı oluşturması için araştırmacılar tarafından hazırlanan amaç oluşturma çalışma kâğıdı verilmiştir. Eylem planının oluşturulmasının ardından üst öğrenime geçiş sınavları hakkında bilgi verilmiştir. Bir sonraki oturumun son olacağı hatırlatarak, özet yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

Beşinci oturumda danışanın oturumlardan kazanımları hakkında konuşulmuştur. Danışan kararsızlığının sebeplerinden birinin cesaretsizlik olduğunu ancak oturumlarda cesareti bulduğunu, aslında başından beri hukuk ile ilgili meslekleri istediğini ancak yapamazsam, beceremezsem endişesi taşıdığı için kararsızlık yaşadığını ve çevresine karşı dik duramadığını belirtmiştir. Oturumların ona başarabilirim, çalışırsam olur, başarmanınım yollarını öğrendim düşüncesini verdiğini ve kendini tanıma hususunda keşfedici olduğunu ifade etmiştir. Ergenlik döneminin kararsızlığında olduğunu fark ettiğini ancak kendini bulma yolunda çabalayabileceğini dile getirmiştir. Danışman tarafından danışandaki ilerlemeler özetlenerek oturum tamamlanmıştır. Oturumun ardından danışana MKE verilmiştir.

Kariyer danışma oturumlarının etkilerini saptayabilmek için uygulanan "Mesleki Karar Envanteri"nin ön test ve son test sonuçları kıyaslamalı olarak Şekil 2'de sunulmuştur.




*Şekil 2. Mesleki Karar Envanteri Ön Test-Son Test Sonuçları*

Şekil 2'ye göre MKE genel ölçümünde ve alt boyutlarında son test puanlarının ön test puanları göre azaldığı görülmektedir. Danışanın içsel çatışma ön test ölçümleri (39) ile son test ölçümleri (14) kıyaslandığında içsel çatışmalarının azaldığı görülmektedir. Danışanın görüşmelerdeki ifadeleri de bu sonucu desteklemektedir. Danışan, ilk oturumlarda bahsettiği bir mesleği seçmek ile ilgili olan kaygısının oturum sonlarında azaldığını ve cesaretlendiğini belirtmiştir. Kendini yeterince tanımama ön test ölçümleri (35) ve son test ölçümleri (17) karşılaştırıldığında danışanın son testte kendini tanıma ile ilgili maddelere daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Oturumda uygulanan KDE sonucunda danışanın kendi ile ilgili bilmediği ilgi alanlarını keşfetmesi, mesleki değerlerini fark etmesi danışanın kendini tanımasına katkı sağlamış olabilir. Meslek ve alan bilgisi eksikliği ön test ölçümleri (35) ile son test ölçümleri (15) kıyaslandığında danışanın son testte meslek ve alan bilgisi sorularına daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Oturumlarda sunulan meslekler kitabı ve Mesleki Bilgi Sistemi kaynaklarının ve mesleklerle ilgili bilgilendirici çalışmaların, ev ödevlerinin danışanın bilgi eksikliğini azalttığı düşünülmektedir. Meslek seçimine ilişkin akılcı olamayan inançlar ön test ölçümleri (12) ile son test ölçümleri (20) karşılaştırıldığında bu boyutta da son test lehine düşüş yaşandığı görülmektedir. Danışana oturumlarda akılcı olmayan davranışlara ilişkin müdahale çalışmaları doğrudan yapılmasa da karar verme stratejileri hakkında bilgi verilmesinin, eylem planlarının hazırlanmasının, kendini tanıma ve meslekleri tanıma çalışmalarının yapılmasının danışana umut aşıladığı ve kararsızlığı üzerindeki akılcı olamayan inançlarını azalttığı düşünülmektedir. Danışanın yapamazsam, beceremezsem ifadelerinin yerine son oturumda bahsettiği çalışırsam olur, başarmanın yollarını öğrendim cümleleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Dışsal çatışmalar ön test ölçümleri (17) ile son test ölçümleri kıyaslandığında danışanın son test ölçümlerinde daha az dışsal çatışma bildirdiği görülmektedir. Danışan oturumlarda bu boyut ile ilgili de geri bildirim vermiştir. Oturumlar öncesinde aile bireylerinin meslek tercihi ile ilgili farklı yaklaşımlarının olduğunu ve kararlarında sağlam duramadığını belirtirken oturumlar sonunda edindiği kazanımlarla karşındakilere kendini ifade etmekte daha az zorlandığını belirtmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgulara dayanarak kariyer danışmanlığı oturumları sonrasında danışanın içsel çatışmaları ve dışsal çatışmaları daha az yaşadığı, kendini yeterince tanıdığı, meslek ve alan bilgisi eksikliğini tamamladığı, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlarının azaldığı dolayısıyla mesleki kararsızlığının azaldığı görülmüştür. Buna ilave olarak danışan son oturumdaki kendimi daha iyi tanıyorum, meslekler

hakkında bilgi sahibi oldum, başaracağıma olan inancım arttı, kendimin farkındayım, çabalarsam neler olabileceğini biliyorum gibi ifadeleri de bu sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında bundan sonraki araştırmalar için bazı öneriler getirilebilir. Araştırmada bir kişi ile kariyer danışma oturumları gerçekleşmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda birden fazla kişiye kariyer danışma programı uygulanıp sonuçları değerlendirilebilir. Çalışma, farklı yaş gruplarındaki bireylerle yapılabilir. Araştırmada akılcı olmayan inançlar konusu doğrudan ele alınmamış ve müdahale çalışması yapılmamıştır. Bir başka çalışmada oturumlara ilave olarak meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar konuları çalışılabilir. Farklı kuramsal temele dayalı kariyer danışma oturumları düzenlenip mesleki karar düzeyine etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## KAYNAKLAR

Akkoç, F. F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 215-233.

Aydemir, L. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimindeki kararsızlıklarına etki eden faktörler (Trabzon örneği). *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (10), 651-664.

Bacanlı, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (37), 86-95

Bacanlı, F. (2016). *Özellik-faktör uyumlu kuramlar*. Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (Ed. B. Yeşilyaprak) içinde (ss.90-133). Ankara: Pegem Akademi

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37* (2), 1-14.

Dönmezoğulları, C. (2020). *Kariyer yapılandırma kuramına dayalı psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin kariyer kararı ve güçlü yönler öz yeterlilik düzeylerine etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, A., Özgün, O.H., Demir, R. ve Türkmen, E. (2016). Kariyer danışmanlığı ve özsaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9* (47), 786-797.

Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28* (1), 71-84.

Duru, H. (2019). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunlukları, kariyer kararı verme güçlükleri ve kariyer kararı verme öz yetkinlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. ve Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory.* New York: Columbia University Press.

Hamamcı, Z. ve Çoban, (2007). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3* (27), 31-42.

Herr, E. L., Cramer, S. H., ve Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Allyn & Bacon.

Korkut-Owen, F. ve Niles, S.G. (2016). *Yeni Yaklaşım ve Modeller*. Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (Ed. B. Yeşilyaprak) içinde (ss.171-217). Ankara: Pegem Akademi

Kuzgun, Y. (1988). *Kendini Değerlendirme Envanteri El Kitabı*. Ankara: ÖSYM Yayını.

Kuzgun, Y. (2011). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. Ankara: Nobel Yayınevi.

Niles, S.G. ve Harris-Bowlsbey J. (2013). *Yirmibirinci yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri* (Çev. ed. F. Korkut-Owen,). Ankara: Nobel Yayınevi.

Öner, N. (2012). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Özyürek, R. (2016*). Sosyal-Bilişsel Yaklaşımlar*. Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (Ed. B. Yeşilyaprak) içinde (ss.220-271). Ankara: Pegem Akademi

Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Ed. M. Bütün, ve S. Demir). Ankara: PEGEM Akademi.

Siyez, D.M. (2016). *Gelişimsel Yaklaşımlar*. Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (Ed. B. Yeşilyaprak) içinde (ss.171-217). Ankara: Pegem Akademi

Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development.* In D. Brown & L. Brooks, The Jossey-Bass management series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (p. 197–261).

Şeker, G. ve Kaya, A.(2019). Mesleki karar verme programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde etkililiğinin sınanması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (1), 457-476.

Türkay, O. ve Eryılmaz, B. (2010). Kariyer değerleri ve kariyer yolu tercihleri ilişkisi: Türk turizm sektöründen örnekler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 179-199.

Türkmen, M. (2014). Kaos kuramına dayalı kariyer psikolojik danışmanlığı programı ve vaka analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5* (42), 256-268.

Ültanır, E. (2005). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 102-111.

Ünsal, P. (2014). *Kariyer gelişim kuramları ve kariyer danışmanlığı*. Nobel: Ankara

Yeşilyaprak, B. (2016). *Kariyer Danışmanlığı alanındaki kuramlara ilişkin bir değerlendirme.* Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (Ed. B. Yeşilyaprak) içinde (ss.309-321). Ankara: Pegem Akademi

Yeşilyaprak, B. (2016). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş.* Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (Ed. B. Yeşilyaprak) içinde (ss.2-42). Ankara: Pegem Akademi.

Yeşilyaprak, B. (2016). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki kuramlara giriş.* Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (Ed. B. Yeşilyaprak) içinde (ss.79-87). Ankara: Pegem Akademi.

Young, R. A. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 373-388.

Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: A holistic approach* (7th ed.). Belmont: Thomson Bro-oks/Cole.

# Bölüm 16

# FEN BİLGİSİ, SINIF VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

***Emrah ÖZBUĞUTU***[1]

1 Dr.Öğrt.Üyesi Emrah ÖZBUĞUTU, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, ORCID ID: 0000-0003-3507-2680

## Giriş

Yaşadığımız bu çağda olduğu gibi hayatın her döneminde enerji ve enerji ihtiyacı hem insan yaşamını sürdürebilmesi hem de ülkelerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için olmazsa olmaz bir araçtır. Dünya nüfusundaki önlenemez artış ve bununla beraber teknolojinin de benzer hızla gelişmesi sonucunda enerji kullanımı ve enerji ihtiyacı da artmaktadır Artan ihtiyaçlar sonucunda alternatif yeni enerji kaynaklarının gerekliliği günümüzde tartışılan en önemli konulardan biridir. Enerjiye olan ihtiyacın artması ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi açısından yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının daha da yaygınlaşması gerekmektedir. Toplum hayatında olduğu kadar eğitim öğretim ortamlarında yenilenebilir enerji kaynakları önem taşımaktadır.

Sanayi devriminden bugüne kadar kadar enerji kavramı, dünya gündeminin en çok üzerinde durulan problemler birisi olmuştur. Enerji kaynaklarına ulaşımın sağlanması ve bu enerji kaynaklarından sürekli yararlanılması amaçlanmaktadır. Ancak artan enerji ihtiyacı, enerji açısından zengin ülkelerin kırılgan yapıları, kaynakların gitgide azalması ve bu kaynakların zararlı etkileri sonucunda küresel ısınma endişeleri geleceğe yönelik yeni enerji kaynakları arama ihtiyacını doğurmuştur (Ceyhan, Peçe ve Kamacı 2019; Zenginoğlu, 2014).

Yenilenebilir enerji kaynakları, bir işleme tabi tutulmadan elde edilen, fosil kaynaklı olmayan, enerji üretim aşamasında CO2 emisyonu düşük düzeyde olan, çevreye zararı diğer kaynaklara oranla daha az olan, yenilenen ve kullanıma hazır bir şekilde doğada bulunan su, rüzgâr, jeotermal, dalga, güneş, biyokütle, biyogaz, akıntı enerjisi ve gel-git, hidrojen gibi örnekleri bulunan enerji kaynakları anlamına gelmektedir (Genç, 2018 ; Ünal, 2006). Bu tanımdan yola çıkarak yenilenebilir enerji, kesintisiz olarak kullanılabilen enerji kaynakları olarak ifade edilmektedir.

Türkiye yenilenebilir kaynaklar açısından zengin olmasına rağmen bu kaynaklarından üretilen enerji dünyada üretilen enerji toplamına oranla düşük olsa da son yıllarda kullanım açısından artış göstermektedir (Ceyhan vd 2019; Demir ve Emeksiz, 2016). Ülkemizde kullanılan enerji kaynakları içerisinde yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı diğer enerji kaynaklarına oranla daha az tercih edilmektedir. Kullanımının düşük seviyede olması nedeniyle ülkemizdeki bireylerin de yenilenebilir enerji kaynakları hakkında bilgisi oldukça yetersizdir. Toplumumuzun, bu kaynakların kullanılabilirliği hakkında bilgilendirilmesi önem taşımaktadır. Bu bilgilendirme eğitim aracılığıyla sağlanabilir. Eğitim sayesinde toplum bilinçlendirilerek yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik olumlu tutumun geliştirilmesi, bunun yanında bu kaynakların sürdürülebilirliği konusundaki duyarlılıkta artırılabilir. Buna ilave olarak verilecek olan

eğitimin doğru yerlerden verilmesi gerekmektedir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının önemi her yönüyle değerlendirilerek topluma sunulması gerekmektedir. Bunu yapabilecek birçok yol mevcuttur. medya, sivil toplum kuruluşları, kitaplar, öğretmenler vb. yalnızca birkaç örnektir. Bu kaynakların içerisinde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Bu kaynaklar hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmenler , öğrencilere bilgi ve tutum kazandırmada rehberlik edebilir; yenilenebilir enerji kaynaklarını günlük hayatlarında kullanabilecekleri yeterlilikleri kazandırmada öncü rol oynayabilirler (Balbağ ve Balbağ 2019; Liarakou, , Gavrilakis, & Flouri, 2009). Her türlü bilginin kazandırılmasında en etkili yerlerden birisi okullardır. Eğitimin ilk kademesinden yüksek öğretim düzeyine kadar eğitimin her seviyesinde yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, önemi ve gerekliliği konusunda gerekli bilgiler verilmektedir. Bütün bunlara ilave olarak çocukların ilk eğitimi aldıkları yer olan aile kavramı da yenilenebilir enerji kaynaklarının öğretilmesinde öncü rol oynaması gereken yerlerden birisidir. Bu aşamada ailelere büyük görevler düşmektedir.

Ülkemizde çeşitli araştırmalarda yenilenebilir enerji kaynakları üzerinde durulmuştur. Gürdal, Şahin ve Bayram (1999) , eğitim fakültelerinin fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının enerji konusunda bütünleştirmenin ne seviyede yapıldığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Seçken (2008) kimya öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji öğretimi ve bilgi düzeylerinin arttırılmasında bilgisayar destekli eğitimin etkisini belirlenmeyi amaçlanmıştır. Çelikler ve Kara (2011) öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye ilişkin farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bilen, Özel ve Sürücü (2013) çalışmalarında Fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin tutumu belirlemeyi amaçlamıştır. Çakırlar (2015) çalışmasında öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları hakkında farkındalık düzeylerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Koca ve Bulut (2015) 'te yaptıkları çalışmalarında sosyal bilgiler bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkiye' deki enerji kaynaklarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Cebesoy ve Karışan (2017) fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgi, tutum ve öz-yeterlik algılarını incelemişlerdir. Dilli, Dümenci ve Kesebir (2018) okul öncesi dönemi çocuklarına, enerji kaynaklarının tanıtılması ve temiz bir çevre için bu kaynaklarının gerekliliğinin anlatılmasını amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Genç (2018) Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Balbağ ve Balbağ (2019)' da yaptıkları çalışmalarında

öğretmen adaylarının konuya ilişkin tutumlarını incelemiştir. Özyurt ve Yalman (2020) ‘ de 6. sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji konusundaki bilişsel yapılarını incelemiştir. Yurt içinde yapılan bu çalışmalara bakıldığında çoğunlukla fen bilgisi bölümünde öğrenim gören öğrencilerle çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Buna ilave olarak bazı çalışmalarda fen ve sınıf öğretmenlerin tutumlarının kıyaslandığı, bazı çalışmalarda ise sosyal ilgiler öğretmen adaylarıyla sınıf öğrtemenliği adaylarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada aynı anda sınıf öğrtemenliği, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Üç farklı bölüm de öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından tutumları tek bir çatı altında toplanmaya çalışmıştır. Araştırma bu yönüyle önem taşımaktadır. Ayrıca literatüre de önemli bir katkı sağlayacağı düşülmektedir.

**Çalışmanın amacı**

Araştırmada öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının cinsiyet, bölüm, sınıf akademik başarı , mezun oldukları lise türüne göre ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusun da altı alt problem belirlenmiş ve bu problemlere cevap aranmıştır.

**Alt problemler**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının;

1- Yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?

2- Tutum puanları ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?

3- Tutum puanları ile mezun olunan lise türü arasında bir ilişki var mıdır?

4- Tutum puanları ile öğrenim gördükleri bölüm arasında bir ilişki var mıdır?

5- Tutum puanları ile sınıf seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?

6- Tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında bir ilişki var mıdır?

**Veri toplama aracı**

Bu araştırmada Güneş , Alat ve Gözüm (2013)’te geliştirdiği “Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutum Ölçeği(YEKYTÖ)” kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı 26 maddelik bir ölçek olup ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. 5’ li likert tipte olan bu ölçek “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmuştur. “Kesinlikle Katılıyorum” dan “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5’ ten 1 ‘e

doğru puanlanmıştır. ölçekteki olumsuz maddeler içinde tersten puanlama yapılmıştır. 4 faktörden oluşan ölçeğin alt boyutları; 1: Uygulama İsteği 2: Eğitimin Önemi, 3: Ülke Çıkarları 4: Çevre Bilinci ve Yatırımlar şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olup alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla .97, .80, .78 ve. 72'dir. Bu çalışmanın analiz sonuçlarına göre ise güvenirlik katsayısı değerleri toplamda .86 ve alt boyutlarda da .71, .70, .71, .63 şeklindedir.

**Verilerin toplanması ve çalışma grubu**

Araştırma ile alakalı verilerin toplanabilmesi için, Güneş vd (2011) tarafından geliştirilen 26 maddelik YEKYTÖ ve demografik özellikleri belirlemeyi amaçlayan 5 soru(cinsiyet, öğrenim görülen bölüm,öğrenim gördükleri sınıf seviyesi,akademik başarı puanı ve mezun olunan lise türü) veri toplama aracı olarak Google doküman formu halinde düzenlenip öğrenci whatsapp gruplarına gönderilerek veriler toplanmıştır. YEKYTÖ, araştırmanın amacı doğrultusunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Siirt Üniversitesinde öğrenim gören Sosyal bilgiler öğretmenliğinden 73, fen bilgisi öğretmenliğinden 72 ve sınıf öğretmenliği bölümünden 72 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 217 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışma için gerekli etik kurul izinleri alınış olup öğrencilerin samimi bir şekilde cevap vermeleri istenmiş ve toplanan verilerin yalnızca bu araştırmada kullanılacağına dair gerekli bilgilendirmeler form üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

*Tablo 1:Demografik özellikler*

| **Cinsiyet** | **Öğrenci sayısı** | **Yüzde** |
|---|---|---|
| Kız | 158 | 72.8 |
| Erkek | 59 | 27.2 |
| **Öğrenim gördükleri bölüm** | | |
| Fen bilgisi | 72 | 33.2 |
| Sınıf öğretmenliği | 72 | 33.2 |
| Sosyal bilgiler | 73 | 33.6 |
| **Sınıf seviyesi** | | |
| 1 | 79 | 35.9 |
| 2 | 41 | 18.9 |
| 3 | 47 | 21.7 |
| 4 | 50 | 23 |
| **Akademik başarı** | | |
| 0-1,99 | 7 | 3.2 |
| 2.00- 2.99 | 48 | 22.1 |

| | | |
|---|---|---|
| 3.00-4.00 | 162 | 74.7 |
| **Mezun olunan lise türü** | | |
| Genel lise | 47 | 22.7 |
| Anadolu lisesi | 80 | 36.9 |
| Meslek lisesi | 41 | 18.9 |
| Anadolu Öğretmen Lisesi | 49 | 22.6 |

**Verilerin Analizi**

Toplanan veriler SPSS 26.0 programıyla hesaplanmıştır.

Puanlarının dağılımının normalden aşırı sapma göstermesi durumun da " normallik" varsayımı gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Büyüköztürk, 2020); Bundan dolayı hangi testin yapılacağına karar vermek amacıyla normallik testi yapılmış olup ulaşılan puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Ölçek aralık genişliğini, "dizi genişliği / yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1993) formülü ile hesaplanmış olup, bulgularının yorumlanması için kullanılan aritmetik ortalama aralıkları; "1,00-1,80=Kesinlikle Katılmıyorum", "1,81-2,60=Katılmıyorum", "2,61-3,40=Kararsızım", "3,41- 4,20=Katılıyorum" ve "4,21-5,00=Kesinlikle Katılıyorum" olacak şekilde belirlenmiştir.

Katılımcıların yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek için YEKYTÖ' den aldıkları puanların aritmetik ortalama(X) ve standart sapma(SS) değerleri hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının bağımsız değişkenlere (cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf seviyesi ,mezun oldukları okul türü ve akademik başarı puanı) göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına yönelik olarak; tutumları ile cinsiyet ilişkisini anlamak için bağımsız t testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının tutum düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm, sınıf seviyesi, akademik puan ve mezun oldukları okul türü arasındaki ilişkiyi tespit etmek için de Anova testi kullanılmıştır.

**Bulgular**

**1- Birinci alt probleme ait bulgular**

"Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?" alt probleme cevap aramak amacıyla öğrencilerinin YEKYTÖ' den aldıkları toplam puanların X ve SS değerleri hesaplanmış olup Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo2:** *Öğretmen adaylarının YEKYTÖ' ne göre belirlenen alt boyutlar ile toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri*

| | N | X | SS |
|---|---|---|---|
| 1-Uygulama isteği | 217 | 4,03 | ,5390 |
| 2-Eğitimin önemi | 217 | 4,15 | ,5415 |
| 3- Ülke çıkarları | 217 | 3,78 | ,8219 |
| 4- Çevre bilinci | 217 | 3,98 | ,5714 |
| **5-Toplam** | 217 | 3,99 | ,4776 |

Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcıların YEKYTÖ' den aldıkları toplam puan ortalarının X=3,99 olduğu görülmüştür. Bulunan bu sonucun "3,41-4,20 Katılıyorum " olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre de öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek seviyede olduğu anlaşılmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamanının ülke çıkarları alt boyutunda olduğu, en yüksek puan ortalamasının ise eğitimin önemi alt boyutunda olduğu görülmektedir.

### 2. İkinci alt probleme ait bulgular

Bu alt problemde " Öğretmen adaylarının tutum puanları ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?" sorusunu cevaplamak için Bağımsız t-testi ile analiz edilmiş olup sonuçlar Tablo 3 'te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** *Öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları*

| | Cinsiyet | N | X | SS | Standart hata ort. | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Faktör 1: Uygulama isteği** | Kadın | 158 | 4,0615 | ,5267 | ,0419 | 1,131 | ,259 |
| | Erkek | 59 | 3,9685 | ,5696 | ,0741 | | |
| **Faktör 2: Eğitimin önemi** | Kadın | 158 | 4,1817 | ,5218 | ,0415 | 1,204 | ,230 |
| | Erkek | 59 | 4,0823 | ,5897 | ,0767 | | |
| **Faktör 3: Ülke Çıkarları** | Kadın | 158 | 3,7848 | ,7963 | ,0633 | ,063 | ,949 |
| | Erkek | 59 | 3,7768 | ,8941 | ,1164 | | |
| **Faktör 4: Çevre Bilinci** | Kadın | 158 | 3,9800 | ,5575 | ,0443 | -,294 | ,769 |
| | Erkek | 59 | 4,0056 | ,6119 | ,0796 | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Toplam** | Kadın | 158 | 4,0112 | ,4649 | ,0369 | ,654 | ,514 |
| | Erkek | 59 | 3,9635 | ,5176 | ,0667 | | |

Tablo 3 incelendiğinde alt faktör boyutlarında ve toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**3- Üçüncü alt probleme ait bulgular**

Bu alt problemde " Öğretmen adaylarının tutum puanları ile mezun olunan lise türü arasında bir ilişki var mıdır?" sorusunu cevaplamak için ANOVA testi yapılmış olup sonuçlar Tablo4'te verilmiştir.

**Tablo4:** *Öğretmen adaylarının tutumlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre ANOVA testi sonuçları*

| **Mezun olunan lise türü** | | **Kareler toplamı** | **sd** | **Kareler ortalaması** | **f** | **p** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Faktör 1 : Uygulama isteği** | Gruplar arası | 0,806 | 3 | 0,269 | 0,923 | 0,430 | |
| | Grup içi | 61,951 | 213 | 0,291 | | | |
| | Toplam | 62,756 | 216 | | | | |
| **Faktör 2: Eğitimin önemi** | Gruplar arası | 1,650 | 3 | 0,550 | 1,899 | 0,131 | |
| | Grup içi | 61,707 | 213 | 0,290 | | | |
| | Toplam | 63,357 | 216 | | | | |
| **Faktör 3: Ülke çıkarları** | Gruplar arası | 2,866 | 3 | 0,955 | 1,422 | 0,237 | |
| | Grup içi | 143,077 | 213 | 0,672 | | | |
| | Toplam | 145,942 | 216 | | | | |
| **Faktör 4: Çevre Bilinci** | Gruplar arası | 1,886 | 3 | 0,629 | 1,950 | 0,123 | |
| | Grup içi | 68,661 | 213 | 0,322 | | | |
| | Toplam | 70,546 | 216 | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 1,177 | 3 | 0,392 | 1,738 | 0,160 | |
| | Grup içi | 48,106 | 213 | 0,226 | | | |
| | Toplam | 49,283 | 216 | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüyle tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

## 4- Dördüncü alt probleme ait bulgular

Bu alt problemde " Öğretmen adaylarının tutum puanları ile öğrenim gördükleri bölümler arasında bir ilişki var mıdır?" sorusuna cevaplamak için ANOVA Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5 'te gösterilmiştir.

**Tablo5:** *Öğretmen adaylarının tutumlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre ANOVA testi sonuçları*

| Öğrenim gördükleri bölüm | | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | f | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Faktör 1 : Uygulama isteği** | Gruplar arası | 1,910 | 3 | 0,955 | 3,358 | 0,037 | FBÖ-SÖ SBÖ-S.Ö |
| | Grup içi | 60,847 | 213 | 0,284 | | | |
| | Toplam | 62,756 | 216 | | | | |
| **Faktör 2: Eğitimin önemi** | Gruplar arası | 1,025 | 3 | 0,513 | 1,760 | 0,175 | |
| | Grup içi | 62,332 | 213 | 0,291 | | | |
| | Toplam | 63,357 | 216 | | | | |
| **Faktör 3: Ülke çıkarları** | Gruplar arası | 2,292 | 3 | 1,146 | 1,707 | 0,184 | |
| | Grup içi | 143,651 | 213 | 0,671 | | | |
| | Toplam | 145,942 | 216 | | | | |
| **Faktör 4: Çevre Bilinci** | Gruplar arası | 2,916 | 3 | 1,458 | 4,614 | 0,011 | |
| | Grup içi | 67,630 | 213 | 0,316 | | | FBÖ-SÖ |
| | Toplam | 70,546 | 216 | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 1,603 | 3 | 0,802 | 3,598 | 0,029 | |
| | Grup içi | 47,680 | 213 | 0,223 | | | FBÖ-SÖ |
| | Toplam | 49,283 | 216 | | | | |

**FBÖ: Fen bilgisi öğretmen adayı SÖ: sınıf öğretmenliği adayı SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretmen adayı*

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin uygulama isteği alt boyutunda, çevre bilinci alt boyutunda ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır (p: ,037 p<.05; p: ,011 p<.05; p: ,029 p<.05 ). Uygulama isteği alt boyutunda Fen bilgisi ile sınıf öğretmenliği adayları arasında ve sosyal bilgiler ile sınıf öğretmenliği adayları arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü anlaşılmıştır. Dördüncü alt boyut olan çevre bilinci alt boyutunda fen bilgisi ile sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin toplam puanlarında

da fen bilgisi ile sınıf öğretmenliği adayları arasında da yine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

### 5- Beşinci alt probleme ait bulgular

Bu alt problemde " Öğretmen adaylarının tutum puanları ile sınıf seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?" sorusunu cevaplamak için ANOVA testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 6 'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**: *Öğretmen adaylarının tutumlarının sınıf seviyesi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları*

| Sınıf seviyesi | | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | f | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Faktör 1 : Uygulama isteği** | Gruplar arası | 1,178 | 3 | 0,393 | 1,359 | 0,256 | |
| | Grup içi | 61,578 | 213 | 0,289 | | | |
| | Toplam | 62,756 | 216 | | | | |
| **Faktör 2: Eğitimin önemi** | Gruplar arası | 1,893 | 3 | 0,631 | 2,186 | 0,091 | |
| | Grup içi | 61,465 | 213 | 0,289 | | | |
| | Toplam | 63,357 | 216 | | | | |
| **Faktör 3: Ülke çıkarları** | Gruplar arası | 1,642 | 3 | 0,547 | 0,808 | 0,491 | |
| | Grup içi | 144,301 | 213 | 0,677 | | | |
| | Toplam | 145,942 | 216 | | | | |
| **Faktör 4: Çevre Bilinci** | Gruplar arası | 0,582 | 3 | 0,194 | 0,591 | 0,622 | |
| | Grup içi | 69,964 | 213 | 0,328 | | | |
| | Toplam | 70,546 | 216 | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 0,738 | 3 | 0,246 | 1,079 | 0,359 | |
| | Grup içi | 48,546 | 213 | 0,228 | | | |
| | Toplam | 49,283 | 216 | | | | |

Tablo 6 incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puan açısından sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği anlaşılmıştır.

### 6- Altıncı alt probleme ait bulgular

Bu alt problemde " Öğretmen adaylarının tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusunu cevaplamak için ANOVA Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 7 'de verilmiştir.

**Tablo 7:** *Öğretmen adaylarının tutumlarının akademik başarı puanı değişkenine göre ANOVA sonuçları*

| Akademik başarı puanı | | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | f | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Faktör 1 : Uygulama isteği** | Gruplar arası | 2,562 | 2 | 1,281 | 4,554 | 0,012 | 2.00-2.99 ile-3.00-4.00 |
| | Grup içi | 60,195 | 214 | 0,281 | | | |
| | Toplam | 62,756 | 216 | | | | |
| **Faktör 2: Eğitimin önemi** | Gruplar arası | 3,365 | 2 | 1,683 | 6,002 | 0,003 | 2.00-2.99 ile-3.00-4.00 |
| | Grup içi | 59,992 | 214 | 0,280 | | | |
| | Toplam | 63,357 | 216 | | | | |
| **Faktör 3: Ülke çıkarları** | Gruplar arası | 0,138 | 2 | 0,069 | 0,101 | 0,904 | |
| | Grup içi | 145,804 | 214 | 0,681 | | | |
| | Toplam | 145,942 | 216 | | | | |
| **Faktör 4: Çevre Bilinci** | Gruplar arası | 4,110 | 2 | 2,055 | 6,620 | 0,002 | 2.00-2.99 ile-3.00-4.00 |
| | Grup içi | 66,436 | 214 | 0,310 | | | |
| | Toplam | 70,546 | 216 | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 1,710 | 2 | 0,855 | 3,846 | 0,023 | 2.00-2.99 ile-3.00-4.00 |
| | Grup içi | 47,573 | 214 | 0,222 | | | |
| | Toplam | 49,283 | 216 | | | | |

Tablo 7 incelendiğinde uygulama isteği,eğitimin önemi,çevre bilinci alt boyutları ile toplam puanlarında akademik başarı puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p: ,012 p<.05; p: ,003 p<.05; p: ,002 p<.05; p: ,023 p<.05). Uygulama isteği ,eğitim önemi ve çevre bilinci alt boyutları ve toplam puanlar ile akademik başarı puan ortalamaları 2.00 -2.99 aralığında olanlar ile 3.00- 4.00 olanlar arasında anlamlı bir farktespit edilmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının YEKYTÖ' den aldıkları toplam puan ortalamasının X=3,99 olduğu görülmüştür. Bulunan bu sonucun "3,41- 4,20 Katılıyorum " aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu sonuca göre de katılımcıların tutumlarının olumlu ve yüksek seviyede olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Balbağ &Balbağ ;Bilen vd; Bozdoğan & Yiğit (2014); Cebesoy & Karışan (2017); Fırat, Sepetçioğlu & Kiraz (2012); Karatepe, Varbak, Keçebaş & Yumurtacı (2012); Tiftikçi, (2014); Yenice, & Tunç (2018); Çelikler & Kara (2011)'in yapmış oldukları çalışmaların bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının konuya ilişkin tutumlarının , cinsiyet açısından bir farklılık görülmediği anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, benzer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği bazı çalışmalarla da farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Can, Baybars & Can (2019); Bilen vd. (2013), Çelikler ve Kara (2011), Tiftikçi (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarında da öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuşlardır. Fırat vd (2012) ve Karatepe vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarında ise öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Erkek öğretmen adaylarının ile kadın öğretmen adaylarının benzer dersleri alması ve benzer bir eğitimden geçmeleri yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları açısından böyle bir durumun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüyle tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum önceki yıllarda var olan tutumlarının üniversite yıllarında değişmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilirken aynı zaman da lise türünün konuyla ilgili tutuma etki etmemiş olmasıyla da açıklanabilir. Balbağ ve Balbağ (2019) yaptığı çalışmasında benzer sonuçlar bulmuştur. Yalnızca ölçeğin alt boyutu olan eğitimin önemi boyutunda genel lise mezunlarının ortalama puanlarının diğer lise türlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada katılımcıların öğrenim gördükleri program ile ölçeğin uygulama isteği, çevre bilinci alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılık görüldüğü anlaşılmıştır . Uygulama isteği alt boyutunda Fen bilgisi öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği adayları arasında ve sosyal bilgiler ile sınıf öğretmenliği adayları arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü anlaşılmıştır. Dördüncü alt boyut olan çevre bilinci alt boyutunda fen bilgisi ile sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin toplam puanlarında da fen bilgisi ile sınıf öğretmenliği adayları arasında da yine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığında sınıf öğretmenliği yönünde olduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak sınıf öğretmenliği bölümünde 1. Sınıfta yer alan çevre eğitimi dersi nedeniyle olumlu tutum besledikleri yorumu yapılabilir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde çevre eğitimi seçmeli bir ders olarak verilmesi de tutumlarının diğer bölümlere oranla düşük çıkma sebebini açıklayabilir. Genç(2018) de yapmış olduğu çalışmasında bölüm açısından uygulama isteği alt boyutunda anlamlı fark tespit etmiştir. Fırat vd. (2012) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi bölümü

öğretmen adaylarına oranla daha yüksek tutum puanına sahip olduklarını bildirmişlerdir. Ayrıca Çelikler ve Kara (2011, sosyal bilgiler bölümünde öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının matematik bölümü öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bölümlerde verilen derslerin farklılık göstermesinden dolayı yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanlarının farklı olduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada yenilenebilir enerji kaynakları yönelik alt boyutlar ve toplam puanlar ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Genç (2018)' de konuya yönelik yapmış olduğu çalışmasında sınıf düzeyine yönelik olarak alt boyutlar açısından anlamlı fark gözlendiğini tespit etmiştir. Ayrıca Fırat vd. (2012) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenliği birinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin tutum puanlarının üst sınıflardaki öğrencilere göre daha düşük olduğu belirtmişlerdir. Bunlara ilave olarak Bilen vd. (2013) fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında sınıf değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğunu belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak sınıf düzeyi ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum açısından bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ile ilgili olarak mevcut eğitim sisteminde fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeliğinin sınıf düzeyinde yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik verilen eğitimler açısından herhangi bir farklılık olmadığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarı puan ortalamaları ile tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uygulama isteği,eğitimin önemi,çevre bilinci alt boyutları ile toplam puanlarında akademik başarı puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılığın çıktığı anlaşılmıştır. Bu farklılık özellikle not ortalaması 2,00- 2.99 aralığı ile 3.00- 4.00 aralığında olan öğrenciler arasında görülmektedir. Akademik puan ortalaması 3 ve üzerinde olan öğretmen adaylarının tutum puanlarının daha yüksek çıktığı anlaşılmıştır. Not ortalamasının artmasının tutum açısından önemli olduğu söylenebilir ancak tutumdaki bu artışın tek sebebinin not ortalamasına bağlamakta yanlış olur. Çünkü sadece not ortalamasına bağlı olarak tutum puanında bir artış görülseydi bu durumda not ortalaması 2 ve üzerinde olan öğretmen adayları ile not ortalaması 2' nin altında olan öğretmen adayları arasında da bir farklılığın gözlenmesi gerekirdi. Çeşitli sebeplerden dolayı not ortalaması 3 ün üzerinde olan öğretmen adaylarının tutum puanları yüksek çıkmış olabilir.

**Öneriler**

Bu araştırma yalnızca fen bilgisi,sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı bölümlerdeki öğretmen adayları da

bu çalışmanın örneklemine dahil edilip daha geniş katılımlı bir çalışma yapılabilir.

Pandemi sürecinden dolayı örneklem sayısı ortalama 72 civarında tutulmuş olup toplamda 217 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ulaşım imkanlarının sınırlı olması bu durumu doğurmuştur. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda örneklem sayısı artırılabilir.

Araştırma yalnızca Siirt Üniversitesinde yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları da çalışma grubuna dahil edilerek üniversite bazında tutum açısından farklılıklar araştırılabilir.

Araştırmada yalnızca nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda veriler nitel araştırma yöntemleriyle de desteklenerek daha detaylı çalışmalar yapılabilir.

Sınıf seviyesindeki farklılıkların daha net anlaşılabilmesi için her bölümün de öğrenim gören öğretmen adayları bağımsız bir şekilde değerlendirilip tutum açısından sınıf düzeyinde farklılık olup olmadığı daha net ortaya koyulabilir.

Araştırma da yalnızca tutum ile çeşitli değişkenler karşılaştırılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır. Öğrencilerin enerji kaynaklarına yönelik bilgi düzeyleri veya öz yeterlik düzeyleri de araştırılabilir. Konu ile ilgili olarak başarı testleri uygulanabilir veya özyeterlik anketleriyle araştırma bulguları desteklenebilir.

## Kaynaklar

Balbağ, N.L., Balbağ, Z.M. (2019). Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 20 (Özel Sayı), 1209-1222 DOI: 10.17494/ogusbd.555443

Bilen, K., Özel.M., ve Sürücü, A. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi . Sayı 36

Bozdoğan A. E., & Yiğit, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Alternatif Enerji Kaynaklarına Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (6): 113-130.

Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Cebesoy, Ü. B., & Karışan, D. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Bilgilerinin, Tutumlarının ve Bu Kaynakların Öğretimi Konusundaki Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 14 (1): 1377-1415.

Ceyhan,S., Peçe, M.A., Kamacı, A. (2019). Yenilenebilir Enerji Kaynakları İle Yurtiçi Tasarruflar Arasındaki İlişki: Türkiye Örneği. Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 19

Çakırlar,E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Hacettepe Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.

Çelikler, D. ve Kara, F. (2011). İlköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki farkındalıkları. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implication, Antalya,

Demir, İ. ve Emeksiz, C. (2016). Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Türkiye Potansiyeli ve Kullanımı. EEB 2016 Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu, Tokat, 337-340.

Dilli,R., Dümenci, S.S.B., Kesebir, T.G. (2018). Müzede Çevre Eğitimi Kapsamında Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Anlatılması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:17 Sayı:66 (421-432)

Fırat, A., Sepetçioğlu, H. & Kiraz, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerjiye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 216-224.

Genç,M. (2018). Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(Ek Sayı 1): 829-839

Güneş, T., Alat, K., & Gözüm, A.İ.C. (2013). Fen Öğretmeni Adaylarına Yönelik Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3 (2): 269-289.

Gürdal, A., Şahin, F. ve Bayram, H. (1999). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Enerji Konusunda Bütünlüğü Sağlama ve İlişki Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 382-395.

Karatepe,Y.,Varbak, N., Keçebas, A. & Yumurtacı, M. (2012). The Levels of Awareness About The Renewable Energy Sources Of University Students in Turkey. Renewable Energy.

Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flouri, E. ( 2009). Secondary School Teachers' Knowledge and Attitudes Towards Renewable Energy Sources, Journal Science Education Technology, 18, 20–129.

Özyurt,Y.G., Yalman, F.E. (2020). Yenilenebilir Enerji Konusunda Bilişsel Yapının Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi: Mersin İli Örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 3, 2020 ss. 1320-1338 DOI: 10.17679/inuefd.780413

Seçken, N. (2008). Self directed learning process of pre-service chemistry teachers through internet-assisted education on renewable energy.Türk Fen Eğitimi Dergisi, 5(3), 89-107.

Tekin, H. (1993). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tiftikçi, H. İ. (2014). Farklı Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Son Sınıf Üniversite Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalıkları. Yüksek Lisans Tezi Ankara.. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, E. (2006). Yenilenebilir Enerji Kaynakları ve Yenilenebilir Enerji Piyasaları. Uzmanlık Tezi. Ankara, Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu (EPDK),

Yenice, N. & Tunç, G.A. (2018). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıkları İle Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 31 (1): 207-222.

Zenginoğlu, S. (2014). 12'ye 5 Kala: Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Önemi ve Geleceği. 2. Uluslararası Çevre ve Ahlak Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Cilt. 2, Adıyaman, 1128–1135.

# Bölüm 17

## GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNE YÖNELİK ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ

***Handan BÜLBÜL***[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, handan.bulbul@giresun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9668-3752

## 1. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ

Sanat; insanın kendini, içinde bulunduğu çevreyi, kültürü sorgulaması, anlaması ve anlamlandırması sonucu oluşan etkili bir ifade biçimidir. Bireyin kendini ifade etmesindeki etkili bir araç olan sanatın geçmişten günümüze kadar biriktirdiği bilgi ve deneyimleri yeni nesillere aktarılması gerekliliği görsel sanatlar eğitiminin varoluş gerekçelerinden biridir. Sanatın özgürlükçü tavrı, yeniyi keşfetme ve var olduğu düşünülen olumsuzlukları kendi diliyle değiştirme, dönüştürme işlevi ise sanat eğitimine ayrıcalıklı bir konum vermekte, buna bağlı olarak da genel eğitimin bir parçası olarak okul programlarında yer almasının nedenini oluşturmaktadır.

Sanat eğitimi, kaynağını oluşturan sanat gibi, bireyin düşünme alanını genişleten, yaşamı anlamlaştıran ve bireyi daha değerli ve yaşanılır bir dünya kurmaya yönelten bir eğitim ve öğretim alanıdır (Kırışoğlu, 2014, s. 9). Bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasını kapsamaktadır (Türkdoğan, 1981, s. 12). Sanatın yaratıcılıkla olan yakın bağı, sanat eğitimini öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren en işlevsel alanlardan biri yapmaktadır (Eisner, 2002; San, 2004). Yaratıcı davranışların toplumun gelişmesi için gerekli görülen ve giderek daha çok değer verilen bir yetenek olarak kabul edilmesi (Etike, 2001, s. 26) görsel sanatlar eğitimine duyulan ihtiyacın bir göstergesidir. Ancak görsel sanatlar eğitimi, yalnızca yaratıcı bireyler yetiştirmeyi hedeflemez. Temelinde yatan ana amaç, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması sayesinde dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum oluşturma çabasıdır (Artut, 2007, s. 119).

Kültür, sanat ve bilimle iç içe geçmesi, görsel sanatlar eğitiminin amacının kapsamını genişletmekte ve sanatsal, bireysel ve toplumsal amaçlardan oluşan geniş bir alanda işlev üstlenmesine yol açmaktadır. Estetik farkındalık geliştirmeyi, sanatsal beceri ve teknikleri öğretmeyi hedeflemesi, görsel sanatlar eğitiminin sanatla ilgili amacını oluşturur. Özellikle yaratıcı düşünme olmak üzere bireye geniş bir yetenek ve becerileri kapasitesi kazandırması, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve dünyayı anlamanın yollarını bulmaları için bir alan sağlaması ise bireysel amaçlar arasındadır (Seidel, Tishman, Winner ve diğerleri, 2009, s. 18-25). Çevreye, topluma, saygı ve sorumluluk duyan, dengeli ve duyarlı insanlar kazandırma işlevi (San, 1984, s. 49) görsel sanatlar eğitiminin toplumsal amacını içermektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin okul programlarında yer alması, bir program çerçevesinde öğretim yapılmasını gerekli kılmaktadır. Müfredat programı hem öğretme hem de öğrenme uygulamalarının bilimsel bir

bilgi haline getirildiği belirli bir görsel sanat eğitimi bilimini üretir (Atkinson, 2002, s. 10). Bu nedenle görsel sanatlar eğitimi müfredat içerikleri, geliştirilen yeni yöntem ve yaklaşımlar doğrultusunda çağın gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmelidir (Kırışoğlu, 2005). Bir başka deyişle, nitelikli bir görsel sanatlar eğitimi için günün şartlarına göre kendini yenileyen müfredat programına ihtiyaç vardır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007, s. 4). Sanat ve eğitimin bileşkesi olan görsel sanatlar eğitimi, bir yandan sanattaki değişimleri dikkate alarak, bir yandan eğitim alanındaki gelişmelerden yararlanarak yeni açılımlar sağlamalı, değişen şartlara göre kendini yenilemelidir.

Eğitim ve kültür alanlarında uluslararası politikalar geliştiren UNESCO'nun 20 ülkeden katılımcı ile 1951 yılında "Genel Eğitim Sistemi İçinde Görsel Sanatlar" temalı kongresi sanat eğitimi alanında uluslararası düzeyde araştırmalar yapılmasının önemi ve gerekliliğine dair kararların verildiği ilk görsel sanatlar kongresidir (İstanbul Kültür Sanat Vakfı [IKSV], 2014). Kongre, sanat eğitiminin birey ve toplum yaşamında gerekliliğini uluslararası platforma taşıması nedeniyle önemlidir. Bu tarihten sonra çeşitli zamanlarda gerçekleştirilen ve UNESCO çatısı altında yapılan toplantılar ve kongrelerle dünyadaki değişimler doğrultusunda görsel sanatlar eğitimine yönelik yapılacak yenilikler tartışılmakta ve yol haritaları belirlenmektedir. Uluslararası bu çalışmalar aynı zamanda ulusal düzeydeki sanat eğitimi için bir rehber oma özelliği taşımaktadır. Türkiye'deki görsel sanatlar eğitimi müfredatı da uluslararası platformdaki önerilen yenilikler ve yerel özellikler dikkate alınarak geliştirilmektedir.

Türkiye'de ilkokul ve ortaokul görsel sanatlar müfredat programı; "Görsel İletişim ve Biçimlendirme", "Kültürel Miras" ve "Sanat Eleştirisi ve Estetik" olmak üzere üç temel öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. 1 ve 8. sınıf arasındaki tüm sınıf seviyelerindeki bu üç öğrenme alanına göre oluşturulan kazanımlar çerçevesinde öğretim yapılması hedeflenmektedir. Diğer ülkelerdeki güncel müfredat içeriklerinin ve görsel sanat eğitimi alanında yapılan araştırmaların incelenmesi sonrasında oluşturulan müfredat programı, sanatsal bilgi, beceri ve duyuş temelinde çağın gereklerine uyumlu öğrenciler yetiştirme amacındadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

## 2. GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ

Bu çalışma kapsamında ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2018) yer alan kazanımlar doğrultusunda ve her bir sınıf düzeyine göre birer örnek çalışma geliştirilmiştir. Çalışmalar; popüler kültür, çağdaş sanat, üç boyutlu

tasarımlar gibi sanat pratiklerine, doğa ve toplum duyarlılığına yönelik güncel konulardan seçilmiştir. Sanatsal uygulama örnekleri, resim-iş öğretmenliği sanat öğretimi uygulamaları dersi kapsamında oluşturulan sanatsal çalışmalardan, öğrencilerin yazılı izni alınarak derlenmiştir. Derse yönelik örnek çalışmalar, Kırışoğlu'nun (2014) geliştirdiği çalışmalarda izlenen yol temel alınarak; çalışmanın konusuyla ilgili bilgi metni, çalışmanın; içeriği, gerekçesi, amacı, çalışma sürecindeki etkinlikler ve sanatsal çalışma örneklerine yer verilerek düzenlenmiştir.

## 2.1. ÇALIŞMA 1- DAMLAYAN RENKLER

### Aksiyon Resmi (Action Painting)

Soyut dışavurumculuk, kendini modern bir sanat üslubu olarak niteleyen ve yirminci yüzyılın ortalarında Amerika'da ortaya çıkan bir sanat akımıdır (Ünsal, 2017, s. 217). Bu akım içerisinde yer alan aksiyon resmi akıma farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Biçim ve renklerin düzenlenmesinde yaratıcılığın yönlendirmesini kabul etmeyen aksiyon resminde eser, herhangi bir ön hazırlık olmaksızın, sanatçının çalışırken yaptığı el kol hareketiyle biçimlenmelidir. Bu hareketler doğrudan doğruya esere yansımalı, eserin özünü oluşturmalıdır. Aksiyon resminde sanatçının eseri oluştururken yaptığı hareketler boyanın tuval üstüne geriye dönüşü olmayan bir doğallıkla yansımasını sağlamaktadır ("Aksiyon Resmi Akımı Nedir?", 2021).

Aksiyon resmi Jackson Pollock ile özdeşleşmiştir. Sanatçı, resimde vermek istediği etkiyi farklı ve denenmemiş bir şekilde oluşturmak amacıyla alışılmış gereçleri kullanmak yerine boyanın tuvalle doğrudan temasını araştırmıştır. Bunun için büyük ebatlı tuvalleri yere koyup boyayı serperek veya damlatarak resmi oluşturma yoluna gitmiştir (Hajali, 2017, s. 312). Pollock, aksiyon resmiyle bağlantılı olarak resim sanatına iki yeni yaklaşım getirmiştir. All over (tüm yüzey) kompozisyon ve dripping (damlatma) olarak adlandırılan bu yaklaşımla resim, rengârenk katmanlarla bir bütün halinde oluşmaktadır.

All over kompozisyon, sanatçının resmini oluşturan ögeleri tablonun tüm yüzeyine dağıtmasıdır. İlgi odağının öne çıkarılmasıyla daima eksik kalan bir bütünlük oluşur. Resme bakıldığı anda tuvalin üzerinde gezinen göz, yüzeyin bütün kısımlarını keşfeder. Dripping ise akışkan boyayla yapılmış bir resmi, bir çubuk yardımıyla tuval üzerine dağıtmak veya üzerine altı delinmiş bir kaba konulan akışkan boyanın yere konulmuş bir tuvale doğrudan doğruya damlatılmasıdır ("Jackson Pollock Eserleri ve Hayatı", 2017). Pollock'un resim sanatına getirdiği bu iki yöntem, resmi oluşturma sürecinde dansı andıran hareketleri doğurmuştur. Bunun sonucu olarak da birçok Amerikalı aksiyon sanatçısı, resim yüzeyini; gerçek ya

da hayali bir nesneyi yeniden şekillendirdikleri, çözümledikleri veya ifade ettikleri bir alan değil, eylem yapabildikleri bir alan gibi görmeye başlamışlardır. Dolayısıyla tuvalde görünen bir resimden çok bir olay haline gelmiştir (Antmen, 2010, s. 148).

Pollock'un baleyi andıran törensi bir etkiye sahip olan son dönem resimleri, şiddet ya da vahşet ifade etmekten çok zarif ve ritmik bir etki oluşturmaktadır (Lynton, 2015, s. 235). Öyle ki yavaş hareketle boyanın tuvale fırlatılmasıyla başlayan, giderek hızlanan ve dansa benzer hale gelen bu eylem, yönetmen Hans Namuth'u etkilemiş ve Pollock'un resim tarzındaki dansı gözlemlemesine neden olmuş, damlatma tekniğini bir cam bölmenin altından filme alarak ölümsüzleştirmiştir (Bohm-Duchen'den aktaran Griswold, 2019, s. 4). Resmin oluşum sürecinde sanatçının dansa benzer hareketleri, aksiyon resminin; beden sanatı, süreç sanatı, performans sanatı ve video sanatı gibi çeşitli sanat eğilimlerine öncülük etmesini sağlamıştır.

***Çalışmanın içeriği***

Çalışma, görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımları doğrultusunda 5. sınıf için planlanmıştır. Ancak içerik değişikliği yapılarak üst sınıflara göre de düzenlenebilir. Çalışmanın etkinlikleri, "sanat eleştirisi ve estetik" öğrenme alanı, "Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder." kazanımı ve "görsel iletişim ve biçimlendirme" öğrenme alanı, "Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır." kazanımına göre düzenlenmiştir.

Çalışma için üç ders saati yeterli olabilecektir. İlk ders saati seçilen sanat eserinin özelliklerini analiz etmeye, diğer iki ders saati de sanatsal uygulama çalışmalarına ayrılabilir. Gerekli görüldüğü durumlarda çalışmanın süresi uzatılabilir.

***Gerekçe***

Ortaokul dönemi çocukları, bedensel yönden çok enerjik olduğu fiziksel gelişim dönemindedirler. Enerjilerinin bir alana yönlendirilmesi gereken bir dönemi yaşayan öğrenciler için sanatsal ve bedensel aktivitelerin bir arada olduğu aksiyon resmi, yararlı bir alan olarak görülmektedir. Resmin oluşum sürecinde gerçekleşen dansa benzer hareketler aksiyon resmini bir sanat ürünü olmanın ötesine taşımakta, özellikle Pollock'un resimlerinde kullandığı dripping (damlatma) tekniğini uygulama esnasında beden hareketlerinin de sürece dahil olması, alışılmışın dışında bir sanatsal uygulama ortamı sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarını artırmanın yanı sıra kontrollü beden hareketlerinin sanatsal düşlem gücüyle birleştirilmesine olanak verecektir. Ortaokul dönemi çocuklarının bilişsel

gelişimlerinin soyut işlemler dönemini kapsamasına bağlı olarak soyut resmin öğretilmesi için uygun bir zaman dilimi olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer gerekçesi, aksiyon resminin, sanat elemanları ve tasarım ilkelerinin öğrencilere öğretilmesini kolaylaştıracağı düşüncesidir. Renkli boyanın yüzey üzerine fırçalarla fırlatılması veya dripping tekniği ile damlatılmasıyla öğrenciler, sanatın elemanlarından çizgi, nokta ve lekenin oluşumunu etkili bir yolla görebileceklerdir. Beden hareketlerindeki ritmin düzeyde renk ve şekil olarak somutlaşması da tasarım ilkelerinden ritmin öğrenilmesine katkı verecektir.

***Amaç***

Çalışmada iki temel amaç belirlenmiştir. Bu amaçlardan ilki, öğrencilerin sanat tarihinde aksiyon resminin yeri ve önemini en öne çıkan temsilcisi olan Jackson Pollock'un hayatı ve eserleri üzerinden tanımalarını sağlamaktır. İkinci amaç ise öğrencilerin, Jackson Pollock'un aksiyon resminde kullandığı resimsel tekniklerle ve beden hareketlerinden de yararlandıkları özgün sanatsal üretimler yapmalarına olanak vermektir.

***Etkinlik 1***

Etkinlik aksiyon resmine yönelik sanat tarihi bilgisi ve sanat eleştirisini içermektedir. Etkinliğin Jackson Pollock'un hayatı ve eserleri üzerine kurgulanması nedeniyle etkinlik öncesinde öğrencilerin sanatçı ve eserleri hakkında araştırma yapmaları istenir. Ön araştırma sonrasında sınıf içi tartışmalarla aksiyon resmiyle sanatçıların neyi amaçlamış olabilecekleri ve aksiyon resminin sanat tarihindeki yeri hakkında düşünceler genişletilir.

Uygulama çalışmaları öncesinde öğrencilerin konuyu içselleştirmeleri amacıyla Pollock'un son dönem resimlerinden örnekler gösterilir. Eserlerle ilgili genel bir fikir oluşturulduktan sonra eleştirisi yapılmak için sanatçının bir eseri seçilir. Özellikle all over (tüm yüzey) kompozisyon ve dripping (damlatma) tekniğinin kullanıldığı eserlerden birinin seçilmesi sanatsal uygulama öncesinde öğrencilere yol gösterici olabilecektir. Eser, Tery Barett'nin "Sanat eleştirisinde dinlemeyi öğrenme" olarak tanımladığı yöntemle incelenebilir. Yöntem, "Ne görüyorsun?", "Eserin senin için anlamı ne?" sorularına odaklanmaktadır. Yönteme göre, eserin eleştirisinde "Ne görüyorsun?" sorusuna ilk yanıt verildikten sonra bir sonraki yanıtı veren öğrenci kendinden önce verilen yanıtı tekrarlayıp, buna bir şey daha ekleyerek yeni bir yanıt vermelidir (Kırışoğlu, 2014, s. 163). "Ne görüyorsun?" sorusu doğrultusunda öğrencilerin resimde bulunan çizgi, nokta ve lekelere odaklanması sağlanmalıdır. İlk soru yanıtlandıktan sonra "Eserin senin için anlamı ne?" sorusu yöneltilerek öğrencilerin resme yönelik yorumları ortaya çıkartılır.

Eserin eleştirisi yapıldıktan sonra Pollock'un resmi oluşturma sürecini gösterir video izletilir. Böylelikle öğrenciler tekniği yakından izleyip uygulama öncesi deneyim kazanacaklardır. Videonun izlenmesi sırasında sanatçının hareketlerine öğrencilerin dikkatleri çekilmelidir. El, kol ve bacak hareketleri ile oluşan ritmin resme nasıl yansıdığı sorgulatılarak tasarım ilkelerinden "ritim" nasıl oluşturulacağı ile ilgili düşünceler geliştirilmelidir.

***Etkinlik 2***

Çalışmanın ikinci etkinliği aksiyon resmi uygulamasını kapsamaktadır. Aksiyon resminde kullanılan teknikler temizlik açısından çeşitli sorunlar ortaya çıkartabileceğinden uygulamanın sıcak bir havada ve tercihen okulun bahçesinde yapılması uygun olacaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin uygulama sürecinde önlük giymesi de sağlanmalıdır. Dripping (damlatma) tekniğinin uygulanması için ön hazırlığa ihtiyaç vardır. Ortaokul öğrencilerinin dripping tekniğini uygulaması için pet şişeler uygun bir materyaldir. Öğretmen öğrencilerden çeşitli ebatlarda pet şişe getirmelerini sağlamalıdır. Getirilen bu şişelerin kesilerek ve altında küçük delikler açılarak kullanıma hazır hale getirilmelidir.

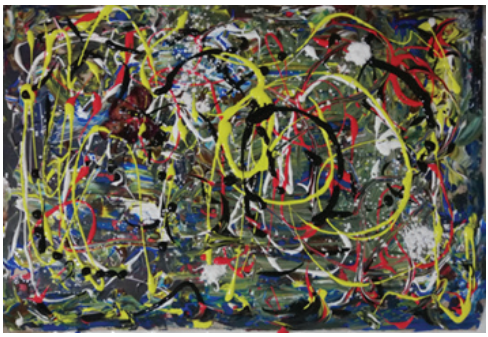
Okul bahçesinin uygun bir alanına tuval veya kağıtlar serilerek uygulamaya başlanır. Resmin yapılacağı malzemenin kirlenmemesi için altlarına bez veya gazeteler serilebilir. Sağlık ve temizlik açısından uygulama için akrilik boya veya iç cephe boyaları tercih edilebilir. Çeşitli renklerdeki boyalar büyük kaplara alınarak ve su katılarak belirli bir akışkanlık sağlayacak şekilde hazırlanır. Boyanın kıvamının fazla veya az olması öğrencilerin performanslarını etkileyeceğinden boyanın kıvamının yeterli akışkanlıkta olmasına dikkat edilmelidir. Her öğrenci sanatsal çalışmasında kullanacağı renkleri belirledikten sonra altı delinmiş olan kaplara büyük kaplardan belli oranlarda boya aktarımı yapılır. Öğrencilerin dripping tekniği ile çeşitli renkleri üst üste kullanarak resmi oluşturmaları sağlanır. Bunun yanı sıra resmi oluştururken fırçalarla boyaları tuvale fırlatabilecekleri, boyalara şekil vermek için çubuk veya kurşun kalem gibi sert uçlu malzemelerden de faydalanabilecekleri söylenir.

Sanatsal uygulama sürecinde, bir önceki etkinlik aşamasında izlenen videoda Pollock'un resmi oluştururken yaptığı hareketler öğrencilere hatırlatılarak kendilerinin de sanatsal çalışmalarını dansa benzer hareketlerle ritim oluşturarak yapabilecekleri belirtilir. Tekniği uygulama sırasında her öğrenciyle teker teker ilgilenerek çizgi, nokta ve lekeler üzerine odaklanmaları sağlanıp uygulanan tekniklerle çizgi, nokta ve lekenin nasıl oluşturulabileceği ile ilgili öğrencilerin denemeler yapması beklenir. Sanatsal çalışmaların kuruduktan sonra okulun koridorlarında

sergilenmesi ile öğrencilerin üretimlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak verilebilir.

***Aksiyon resmi sanatsal çalışma örnekleri***

*Görsel 1. Öğrenci sanatsal çalışması*



*Görsel 2. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 3. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 4. Öğrenci sanatsal çalışması*

## 2.2. ÇALIŞMA 2- HAYVANLARLA EMPATİ KURUYORUM (Hayvan Maskeleri)

### Maske

İnsanlık tarihi kadar eski bir nesne olan maske, yüzü örten, taktığı kişinin farklı bir kimliğe bürünmesini sağlayan bir araçtır. Maskenin algılanış ve kullanış biçimi zamana ve coğrafyalara göre değişmiş ama toplulukların veya toplumların yaşamında bir biçimde yer almıştır. İlkel topluluklarda çoğunlukla avlanma için kullanılan maskeler zaman içerisinde dinsel ve büyüsel amaçlarla gerçekleştirilen ritüellerden tiyatro sahnelerine kadar pek çok yerde varlığını sürdürmüştür. Maskenin zamandaki bu yolculuğu, modern yaşamda onu festivallere konu etmiş, popüler kültürün bir eğlence nesnesine dönüştürmüştür.

Maskenin terim olarak kökeni tam olarak bilinmese de Arapça yüz anlamına gelen “maskhara” (bir hayvan ya da canavar) kelimesinden türediği

tahmin edilmektedir. Diğer bir tahmine göre, yine Arapça'da 'davranış', Eski Mısır'da ise 'gerçeği gizlemek' anlamında kullanılan 'Msr' kökünden geldiğidir (Nunley ve McCarty'den aktaran Demircioğlu, 2015, s. 163).

Maskenin insan yaşamındaki ilk varlığının avlanmayla ilgili olduğu düşünülmektedir. Tarih öncesindeki maskeler; insanların kayalara, mağaralara ve taşlara çizdiği resimlerde görülmektedir. Hayvan postları ve kokuları ile gerçekleştirilen bu maskeler, avcıyı, avlayacağı hayvan kılığına dönüştürmüştür (Güner, 2006, s. 9). Afrika kültüründeki maskeler ise ilkel insanlar için büyüsel bir etkiye sahip olmuştur. Çoğunlukla ritüellerde kullanılan maskeler, maskeyi takan kişinin yüzünü örtüp temsil ettikleri mitolojik varlıkların, ilahların yerine geçmesini sağlamıştır. Böylelikle kişinin ritüel boyunca maskenin temsil ettiği tanrıyla özdeşleştirilmesinde ve dış dünyanın mantığından kopulup iç dünyada bir esriklik hali oluşmasında işlev görmüştür (Kocabıyık'tan aktaran Bağatur, 2013, s.12). Maske, şamanların, farklı kılığa girerek şifa ayinlerinde kullandıkları bir nesne, Eski Mısır geleneği içinse ölüleri öteki hayatta da yaşatabilmek için bir araç olarak görülmüştür (Demircioğlu, 2015, s. 159). İnsanlık tarihi boyunca çok çeşitli formlarla ifade edilen ve anlamlar yüklenen maske, Antik Yunan'da tiyatronun ortaya çıkmasıyla ayrı bir konum kazanmıştır. Oyuncuların farklı karakterlere bürünmesini sağlaması, maskeyi tiyatronun önemli bir parçası haline getirmiştir. Zamanın ruhuna ve kültürel yapıya göre değişim göstererek Antik Yunan, Antik Roma, Asya, Rönesans Dönemi Batı tiyatrolarında, modern ve avangart tiyatroda varlığını sürdürmüştür (Vartolioğlu, 2020).

Kil, boya ya da ip gibi her türlü malzemeden üretilebilen maskeler birlikte giyildikleri kostüm ile oyunlarda oyuncu ve izleyicisiyle bir bütünlük oluşturmanın yanı sıra tek başlarına da bir estetik değer ve öneme sahiptirler (Baudrillard'tan aktaran, Demircioğlu, 2015, s. 163). Maskenin kendine ait bir estetik değere sahip olması onu sanatsal yönden de değerli kılmıştır. Sanatta yeni çözümler ve yenilik arayan modern sanat, 19. yüzyıl sonlarına doğru eski kültürlerin maskelerindeki estetiği keşfetmiş ve sanatsal bir ifade aracı olarak değerlendirmiştir (Bağatur, 2013, s. 99). Pablo Picasso, Georges Braque, René Magritte, Giorgio De Chirico gibi modern dönem sanatçılarının bazı resimlerinde plastik bir değer olarak varlık gösteren maskeler, James Ensor'un resimlerinde bu durumun ötesine geçerek bir ironi aracına da dönüşmüştür. Maskenin geçmişten gelen kültürel değeri, gizemi ve estetiği onu güncel sanatta da yararlanılan bir kaynak haline dönüştürmüştür.

***Çalışmanın içeriği***

Çalışma, görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımları doğrultusunda 6. sınıf için düzenlenmiştir. Çalışmanın etkinlikleri,

"görsel iletişim ve biçimlendirme" öğrenme alanı, "Görsel dilin ifadeleri aktarmadaki etkisini açıklar." kazanımı ve "sanat eleştirisi ve estetik" öğrenme alanı, "Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle gösterir." kazanımına göre biçimlendirilmiştir.

Çalışma için üç ders saati yeterli olabileceği düşünülmektedir. İlk iki saat maske tasarımları ve uygulamalarını, son saat ise öğrencilerin yaptıkları maskeleri takarak arkadaşları ile geliştirdikleri diyalogları içeren etkinlikler geliştirilebilir. Çalışmaların gidişatına göre maske uygulama süresi artırılabilir.

***Gerekçe***

Maske, büyüsel ve psikolojik gerekçelerle çağlar boyu kültürel bir nesne olarak toplulukların, toplumların yaşamında yer almıştır. Modern zamanlarda ise estetik değeri açısından görsel sanatlarda pek çok sanatçının eserlerinde varlık göstermiştir. Gizlenme ve korunma gibi işlevleri olan maske aynı zamanda tiyatro için de önemli bir malzemedir. Oyuncunun rolüne daha iyi adapte olması ve duyguyu izleyene daha iyi aktarabilmesinin bir aracı olarak görülmektedir. Bu çalışmada hayvan maskelerinin yapılmasındaki temel gerekçe estetik değeri ve psikolojik etkisiyle bağlantılıdır. Sanat eğitimi yoluyla öğrencilerde hayvanlara yönelik duyarlılık oluşturma bu temel gerekçenin dayanağını oluşturmaktadır.

İnsanlar ve hayvanlar arasındaki etkileşim, insanlığın başlangıcı kadar eskiye dayanmasına karşın günümüz yaşam koşulları nedeniyle bu etkileşim her geçen gün azalmaktadır. Artan doğa tahribatları ve çevre kirliliği ise hayvanların yaşam alanlarını daraltmakta ve yaşamlarını tehlikeye atmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerin hayvanlar üzerinde oluşan insan kaynaklı baskı fark edecekleri, böylelikle de hayvanlara yönelik duyarlılık oluşturabilecekleri düşünülmektedir. Öte yandan, maske uygulamalarının başı başına sanatsal bir aktivite olması nedeniyle öğrenciler bir yandan estetik bir değer oluştururken bir yandan da bu maskeler aracılığı ile hayvanlarla empati kurabileceklerdir.

***Amaç***

Bu çalışmada, ilk olarak öğrencilerin yakın veya uzak çevrelerindeki hayvanların karakteristik özelliklerini gözlemleyip bu gözlemlerini sanatsal bir uygulama ile estetik bir değere dönüştürmeleri amaçlanmıştır. İkinci amaç, oluşturdukları maskeyi temsil eden hayvanla empati geliştirerek o hayvanın psikolojisi, yaşam hakkı gibi konularda düşünmelerini sağlamaktır. Üçüncü amaç ise yaptıkları hayvan maskesini

takarak arkadaşları ile geliştirdikleri diyalogla hayvanlara yönelik farkındalıklarını güçlendirmektir.

***Etkinlik 1***

Maskeler; kil, kağıt hamuru, mukavva, karton, ip gibi pek çok malzemeden yapılabilir. Ancak öğrencilerin sınıf seviyesi dikkate alındığında bu çalışma için renkli veya beyaz fon kartonu, çeşitli renklerde örgü ipi, pamuk, yapıştırıcı ve akrilik veya guaj boyadan oluşan malzemeler uygun olacaktır. Etkinlik öncesinde öğrencilere hayvan maskesi yapacakları söylenerek konu için bir hayvan belirlemeleri ve belirledikleri hayvanın birkaç cepheden görüntüsünü yansıtan fotoğraflarla derse gelmeleri sağlanır. Sonraki aşamada, çeşitli hayvan maskelerinin görselleri öğrencilere gösterilerek maskenin nasıl oluşturulacağı ile ilgili teknik bilgiler verilir. Öğrencilerden öncelikli olarak belirledikleri hayvanın karakteristik özelliklerini iyi bir şekilde incelemeleri sağlanır. İsterlerse maskeyi kartona çizilip göz boşluklarının çıkartarak ve kartonlardan kesilen parçaları uygun şekilde yapıştırıp üç boyutlu etki vererek yapabilecekleri söylenir. Yapım aşamasındaki teknik bilgiler örnekler üzerinden açıklanır. İlk hafta maskenin formunu oluşturmaya ve çizimlerin yapılmasına ayrılarak ikinci haftada boyama aşamasına ayrılabilir. Boyama sonrasında gerekli olduğu takdirde ip veya pamuk gibi malzemelerle maskenin görüntüsü zenginleştirilebilir. Tüm uygulama bittikten sonra maskenin her iki yanı kulak hizasından delinip yumuşak bir lastik bağlanarak kullanıma hazır hale getirilir. Bir sonraki ders için öğrencilere maskesini yaptıkları hayvanın duygularını hissetmeleri, kendilerini onun yerine koyarak düşünce geliştirmeleri söylenir.

***Etkinlik 2***

Çalışmanın ikinci etkinliği öğrencilerin geliştirdikleri düşünceler ile maskesini yaptıkları hayvanın duygularıyla bütünleşip bunu arkadaşlarıyla paylaşmaları üzerine temellenmiştir. Etkinliğin bu aşamasında öncelikli olarak gönüllü öğrencilerin yaptıkları maskeleri takmaları ve geliştirilen düşüncelerle maskesi yapılan hayvanın rolünü oynayacakları ortam hazırlanır. Etkinliğin bu aşamasında diyaloglar için beş ya da altı öğrenciyle gruplar oluşturulur. Gruptaki her öğrencinin birbiriyle diyalog geliştirmesi, temsil ettiği hayvanın duygularını yansıtmaları sağlanır.

***Maske çalışması örnekleri***

*Görsel 5. Öğrenci sanatsal çalışması* *Görsel 6. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 7. Öğrenci sanatsal çalışması* *Görsel 8. Öğrenci sanatsal çalışması*

## 2.3. ÇALIŞMA 3- ORİGAMİ İLE TASARLIYORUM

### Origami

Katlanmış kâğıt anlamına gelen origami, yapıştırıcı ve makas kullanmadan kâğıdı katlayarak çeşitli formlar oluşturma sanatıdır. Başlangıcıyla ilgili kesin bilgi olmamasıyla birlikte kağıdı icat eden Çinliler tarafından ilk kez yapıldığı Budist rahipler tarafından getirildiği Japonya'da gerçek gelişimini gösterdiği düşünülmektedir. Origaminin klasik ve parçalı origami olmak üzere temelde iki çeşidi bulunmaktadır. Klasik origami, genellikle tek parça kağıdın kullanıldığı ve çeşitli hayvan veya eşya figürlerinin yapıldığı origami çeşididir. Modüler origami, diğer adıyla parçalı origami ise benzer parçaların birleştirilmesiyle oluşturulur, somut figürlerden çok üç boyutlu geometrik figürler yapılmasında kullanılır (Britannica,1995 Aktaran Tuğrul ve Kavici, 2002, s.3).

Japonlar tarafından geliştirilen pek çok temel origami formu, ilk zamanlarda onlar için dini değerler taşımış, tapınakları süslemede kullanılmıştır. Yazılı kaynakların olmadığı dönemlerde babadan oğula öğretilerek varlığını sürdüren origami, tarihsel süreç içinde kıtalar arası iletişimin çoğalmasıyla dünyanın her tarafına yayılmıştır. Günümüzde ise öncelikle Japonya olmak üzere pek çok ülkede kurulan origami okulları ile varlığını devam ettirmektedir (Kavici, 2002, s.3-4).

Origaminin estetik yanı günümüzde pek çok alanda çalışan tasarımcının dikkatini çekmektedir. Binaların dış yüzey kaplamaları, ev dekorasyonları ve moda gibi çeşitli tasarım alanlarında işlevselliği ve sanatı birleştiren origami örnekleri mevcuttur (Uslu ve Ceyhanlı, 2020). Origamiyi sadece estetik yönüyle değerlendiren kimi sanatçılar da yaptıkları tasarımlarla sanata yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

Origami, sanat ve tasarımda estetik bir öge olmasının yanı sıra bireyin gelişimindeki işlevleri nedeniyle eğitimde de kullanılan bir araç olarak görülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar, origaminin pek çok gelişim alanına katkısının olduğunu göstermektedir. Sürekli ellerin kullanılması ile yeni modellerin ortaya çıkartılması psiko-motor gelişime katkı verirken, katlama ve parçaların birleştirilme aşamasındaki odaklanma dikkat gücünü geliştirmektedir. Origaminin en fazla katkı sağladığı alanlardan biri de mantıksal-matematiksel düşünme becerisidir. Origami etkinlikleri, öğrencilerin üç boyutlu nesnelerin uzamsal ilişkilerini, simetriyi, geometrideki açıları kavramalarını kolaylaştırmaktadır (Sezginsoy Şeker, 2016, s. 2005). Matematik ve geometri alanında yapılan origami uygulamaları sonrası çıkan ürün aynı zamanda öğrencilerin sanatsal çalışmalara bakış açısını olumlu yönde etkilemektedir (Boz, 2015, s. 22). Origami uygulama sürecinin öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi ve hazırladıkları parçaları bir araya getirip farklı formların oluştuğunu görmelerini sağlayarak yeni ürünler ortaya koymaya teşvik etmesi (Sezginsoy Şeker, 2016, s. 2006) görsel sanatlar eğitiminde origamiden yararlanılabileceğini düşündürmektedir.

***Çalışmanın içeriği***

Çalışma, görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımları doğrultusunda 7. sınıf için hazırlanmıştır. Etkinlikler, “sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanı, “Kişisel ve bağlamsal bilgiler temelinde sanat eserini inceler.” kazanımı ve “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanı, “Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.” kazanımına göre düzenlenmiştir.

Çalışma için dört ders saati yeterli olabilecektir. İlk saat origaminin tanıtımı ve birim belirlemeyi, diğer üç saat de yapılacak üç boyutlu

tasarımlar için origami birimlerini hazırlamayı ve tasamı inşa etmeyi içeren etkinliklere ayrılabilir. Gerekli görüldüğünde bu süre artırılabilir.

**Gerekçe**

Bu çalışma, origami birimlerinden oluşan üç boyutlu tasarım uygulamalarını içermektedir. Üç boyutlu çalışmalar, okullarda çalışma alanının uygun olmaması ve muhafazalarının zor olması gibi nedenlere bağlı olarak görsel sanatlar dersinde iki boyutlu çalışmalara göre daha az yer almaktadır. Bu da öğrencilerin tasarım becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Çapar, 2008, s. 123). Üç boyutlu çalışmalar her iki ellin birlikte kullanılmasını sağladığından iki boyutlu çalışmalara göre öğrencilerin el becerilerinin gelişimini daha çok güçlendirmektedir. Boşlukta şekillendirme söz konusu olduğundan da nesnelerin uzamsal ilişkilerinin kavranmasını kolaylaştırmaktadır.

Origami etkinliklerinin öğrencilerin mantıksal-matematiksel düşünme becerisiyle birlikte hayal güçlerini de geliştirmesi ve onları yeni ürünler ortaya koymaya teşvik etmesi origamiye disiplinler arası bir boyut kazandırmaktadır. Dolayısı ile origami ile yapılacak üç boyutlu tasarımlar, öğrencilerin matematik ve görsel sanatlar dersine karşılıklı olarak katkı verecektir. Origami ile elde edilen birimlerin bir araya getirilme sürecinde, sürekli kurgulama, deneme, değiştirme, sorgulama, tekrar deneme çabası ile öğrencilerin analiz ve sentez yapma becerileri de güçlenebileceği gibi edindikleri deneyimler; tasarımın ritim, denge, oran, bütünlük ilkelerinin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Bir estetik değer olarak güncel sanatın, bireysel becerilerin gelişimindeki etkisi nedeniyle günümüz eğitim anlayışının ilgisini çeken origaminin görsel sanatlar eğitimi için de etkili bir araç olduğu düşünülmektedir.

***Amaç***

Bu çalışmanın amaçlarından biri origamiden yararlanılarak öğrencilerin el becerilerini ve dikkat güçlerini geliştirmektir. Çalışmanın diğer amacı ise öğrencilerin sanatçılar tarafından yapılan üç boyutlu tasarım örneklerini inceleyip edindikleri deneyimlerini bireysel yaratıcılıkları ile birleştirdikleri bir sanatsal ürün ortaya çıkarmalarını sağlamaktır.

***Etkinlik 1***

Çalışmanın birinci etkinliği origaminin tarihsel ve kültürel arka planı hakkında öğrencilerin bilgi edinmesini kapsadığından etkinlik öncesi öğrencilerin derse araştırma yaparak gelmeleri sağlanır. Etkinlik, öğretmenin origami ile ilgili hazırladığı bir sunumla başlatılabilir. Anlatım, soru-yanıt tekniğiyle gerçekleşen bu süreç sonrasında öğrencilerin origami ile düşüncelerini sınıfla paylaşacakları ortam hazırlanır. Bu aşamada, öğrencilere origami ile üç boyutlu tasarımlar yapacakları belirtilerek

Kengo Kuma, Jessica Singerman, Kody Kato ve Marit Roland'ın eserlerinden örnekler gösterilip konu ile ilgili öğrencilerde ön fikir oluşturulur. Örneklerin gösterilmesi sonrasında Jessica Singerman'ın kuş origamisiyle oluşturduğu tasarımın incelemesi yapılır. Eser incelemesi öncesinde tasarım ilkelerine yönelik öğrencilerin önceki bilgilerinin hatırlamaları sağlanır. Tasarımın boşluk, oran ve bütünlük ilkeleri üzerinde durularak eser incelenir.

Bir sonraki ders için öğrencilerden tasarımlarında kullanacakları bir origami birimi belirlemeleri istenir. Bir sonraki dersin verimliliği açısından konuya yönelik videoların internet adreslerinin verilmesi yararlı olacaktır. Ders öncesinde öğrencilerin bu videoları izlemeleri, belirledikleri birimi oluşturmak için ön alıştırma yapmaları belirtilir. Etkinlik sonlandırılırken öğrencilerden bir sonraki ders için yanlarında kolay katlanan bir miktar kağıt getirmeleri istenir.

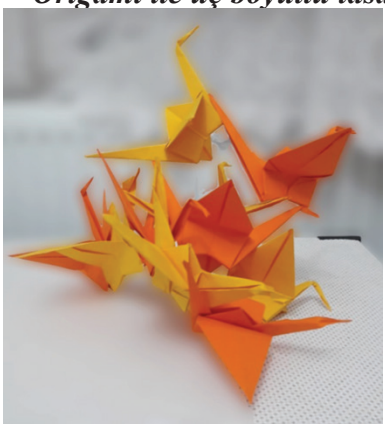
***Etkinlik 2***

Etkinlik öğrencilerin belirledikleri origami birimlerinin kontrol edilmesiyle başlanır. Daha sonra origami ile birim oluşturmayı gösterir videolar tüm sınıfça izlenir. Ders boyunca öğrencilerin tasarımları için belirledikleri birimleri oluşturmaları ile etkinlik devam ettirilir. Bu aşamada, üç boyutlu tasarımlar için ön fikir de geliştirmeleri söylenir.

***Etkinlik 3***

Çalışma için belirlenen sürenin son iki saati origami birimlerinin oluşturulması ve tasarımların yapılmasına ayrılır. Etkinlik, tasarımlar için ön fikirlerin geliştirilmesiyle başlatılır. Öğrenciler yapacakları tasarımlarda kullanacakları sayıda ve büyüklükte birim oluştururlar. Tüm birimler tamamlandıktan sonra birimleri birleştirerek tasarımı inşa etme aşamasına geçilir. Bu aşama öğrencilerin becerisi ve birim oluşturma hızına bağlı olarak tüm sınıfta eşzamanlı olarak gerçekleşmeyebilir. Diğer bir ifade ile kimi öğrenciler tasarımı inşa etme aşamasına geçerken kimi öğrenciler birimleri oluşturmaya devam edebilir. Bu durumda öğretmen geriden gelen öğrencilere yardım ederek veya önde giden öğrencilerin geriden gelen arkadaşlarına yardım etmelerini sağlayarak sürecin olabildiğince eşzamanlı olarak ilerlemesini sağlayabilir. Üç boyutlu tasarımlar için her bir birimi tasarımın ilkelerinden boşluk, oran ve bütünlüğe dikkat edecek şekilde bir araya getirmeleri gerektiği, inşanın birimleri yapıştırarak yapılacağı belirtilir.

***Origami ile üç boyutlu tasarım örnekleri***



*Görsel 9. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 10. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 11. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 12. Öğrenci sanatsal çalışması*

## 2.4. ÇALIŞMA 4- KENDİMİ GRAFİTTİ İLE İFADE EDİYORUM

***Grafiti***

Yazı, şekil veya semboller kullanarak kamusal alanlardaki yüzeylere sprey boyalarla yapılan grafitinin kökeni, mağara resimlere kadar uzanır. Antik şehirlerin duvarlarına kazılı şekilde yapılan mesajlar (Satıcı, 2009, s. 17), Pompei'de yapılan kazılarda bulunan duvar yazıları, sloganlar ve resimler, Eski Mısır'daki gezginlerin duvar ve kayalara yazılar ve şekillerle bıraktıkları mesajlar, grafitinin ilk örnekleridir (İnal, 2011, s. 5). Görsel iletişim araçlarını kullanarak bireylerin özgürce ifade edemedikleri kaygı ve endişelerini içeren mesajlar olarak tanımlanan grafitti, çoğunlukla kişilerarası ilişkiler, kültürel anlayış, cinsellik, dini ve siyasi inançlar

gibi yaşam deneyimlerini yansıtır (Lucca ve Pacheco'dan aktaran, Sezer, 2016:4).

New York'taki bir kuryenin geçtiği tüm kamusal alanlara kendini ifade eden TAKI 183 rumuzunu yazması ve bunu New York Times'ın manşete taşımasıyla grafiti popülerleşmiştir. 1980'lerden sonra ise grafitti kişisel tatmin ya da politik görüş ve mesajları aktarma amacının ötesine geçerek artistik kaygılar da taşımaya başlamış, tüm dünyada yaygınlaşmıştır (İnal, 2011, s. 10-11). Günümüzde grafiti ile ilgili birçok serginin gerçekleşmesi, yapıtların koleksiyonlara alınması, festivaller düzenlenmesi grafitinin popülerleşmesini sağlamıştır (Satıcı, 2009, s. 102). Bazı zamanlar vandalizm kavramıyla eşdeğer tutulmaya çalışılmışsa da artistik yanı güçlü grafitiler birçok kişi tarafından görmekten zevk alınan bir sokak sanatı olmuştur (Erciyes'ten aktaran Sezer, 2016, s. 37). Şiddet, bireysellik, tüketim çılgınlığı, ifade eksikliği gibi toplumsal konuları çözme potansiyeli taşıyan grafiti, aynı zamanda yeni bir görsel iletişim ve estetik örneği olarak çağımızın işaretlerini anlamayı sağlamaktadır (Satıcı 2009, s.108).

Grafitti, doğası gereği tepkisel olmakla birlikte kendi ile öteki arasında empatiyi öngörmesi nedeniyle pedagojik bir özelliğe sahiptir. Düşünmeyi, tartışmayı ve ifade becerisi kazandırmayı amaçlayan görsel sanatlar eğitimi ile grafiti amaç yönünden örtüşmektedir (Mona Baker'dan aktaran Balkır ve Kuru, 2016, s. 1653-1654). Sorgulayıcı tavrı, farkındalık yaratmaya etkisi ve yeni bir estetik anlayış önermesi nedeniyle grafitinin görsel sanatlar eğitimi için farklılık oluşturacağı düşünülmektedir.

***Çalışmanın içeriği***

Grafitinin gençler arasında popüler bir sokak sanatı olması nedeniyle öğrencinin yaşı ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımları dikkate alınmış ve 8. sınıf için uygun bir konu olduğu düşünülmüştür.

Çalışma için geliştirilen etkinlikler, "sanat eleştirisi ve estetik" öğrenme alanı, "Popüler kültürün günümüz görsel sanatlarına etkisini açıklar." kazanımı ve "görsel iletişim ve biçimlendirme" öğrenme alanı, "Yazı ve görsel kullanarak görsel sanat çalışması oluşturur." kazanımına göre düzenlenmiştir.

Çalışma için üç ders saati yeterli olabilecektir. İlk ders saati, grafiti ile ilgili bilgilere ve örnek çalışmaların incelenmesine ayrılabilir. Diğer iki saat de uygulamalı çalışmaları içerecek şekilde planlanabilir. Gerekli görüldüğü takdirde bu süre uzatılabilir.

***Gerekçe***

Adalet, eşitlik, hoşgörü, barış gibi kavramların aşınması çeşitli sosyal sorunları beraberinde getirir. Kendini tanıyamayan, ifade edemeyen, ötekini anlayamayan bireylerin çoğalması ise toplumsal sorunların derinleşme riskini artıran nedenlerdir. Bu durumu tersine çevirmenin yollarından biri, yaşadığı topluma yabancılaşmadan toplumdaki olumsuzlukları görüp onu düzeltme yönünde düşünceler ve eylemler geliştirebilen bireylerin çoğalmasıdır.

Grafiti, bireyin kendini görsel yolla ifade edebileceği etkili bir araç olması ve yeni bir estetik anlayışı önermesi nedeniyle özellikle gençler arasında çok yaygınlaşmıştır. Ancak grafiti, vandalizm ve sanat arasında ince bir çizgiyi de ifade etmektedir. Bu çalışmayla öğrenciler, popüler bir sanat pratiği olan grafitiyi vandalizm ve sanat ekseninde sorgulayıp estetik değeri olan ve olmayan arasındaki ayrımını yaparak estetik farkındalık geliştirebilecek, toplumsal konulara yönelik düşüncelerini ifade etmek için grafiti sanatının olanaklarını deneyimleyecektir.

***Amaç***

Bu çalışmada üç temel amaç belirlenmiştir. Çalışmanın birinci amacı, öğrencilerin Vandalizm ve sanat olarak grafiti arasındaki farkı görebilmelerini sağlamak, 1980'lerden sonra yaygınlaşan grafiti sanatını tanıtarak estetik farkındalıklarını geliştirmektir. İkinci amaç, popüler bir grafiti sanatçısının bir eserini incelenmesi sonrası öğrencilerin geliştirdiği estetik farkındalığı güçlendirmektir. Üçüncü amaç ise öğrencilerin kendilerini en çok etkileyen toplumsal bir problemi ortaya çıkarmalarını ve bu problemle ilgili düşüncelerini ifade edebilecekleri sketch olarak grafiti çalışmaları yapmalarını sağlamaktır.

***Etkinlik 1***

Grafiti hakkında yöneltilen sorularla öğrencilerin ön bilgileri açığa çıkartılarak etkinliğe başlanır. Sonraki aşamada öğretmenin hazırladığı sunum aracılığı ile grafiti hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacağından sunumum soru yanıt şeklinde ilerletilmesi yararlı olacaktır. Estetik farkındalık oluşturmak amacıyla vandalist ve sanatsal grafiti örnekleri seçilerek bu örnekler üzerinden sorgulamaların yapılması sağlandıktan sonra en popüler grafiti sanatçılarından biri olan Banksy'nin bir eseri üzerinden eser incelemesi yapılır. Eser, Tery Barett'nin "Sanat eleştirisinde dinlemeyi öğrenme" olarak tanımladığı yöntemle incelenir. "Ne görüyorsun?", "Eserin senin için anlamı ne?" sorularına odaklanan bu yöntem "Ne görüyorsun?" sorusuna ilk yanıt verildikten sonra bir sonraki yanıtı veren her öğrencinin kendinden önce verilen yanıtı tekrarlayıp, buna bir şey daha ekleyerek yeni bir yanıt vermesiyle

ilerlemektedir (Kırışoğlu, 2014, s. 163). "Ne görüyorsun?" sorusu doğrultusunda öğrencilerin grafiti çalışmasındaki nesneleri ve yazıları söylemeleri sağlanmalıdır. İlk soruya ilişkin yanıtların tamamlanması sonrasında "Eserin senin için anlamı ne?" sorusu yöneltilerek öğrencilerin çalışmayla ilgili yorumları ortaya çıkartılır. Bir sonraki derste inceledikleri örneklerden yola çıkarak özgün bir sketch grafiti çalışması yapacakları belirtilip yanlarında guaj veya akrilik boya, fırça, su kabı, renkli keçeli kalem ve beyaz veya renkli fon kartonu getirmeleri söylenir.

***Etkinlik 2***

Çalışmanın ikinci etkinliğinde öğrenciler, en çok ifade etmek istedikleri bireysel veya sosyal bir sorun üzerine düşünmeye yönlendirilir. Öğretmen tarafından yöneltilen sorularla bu sorunun ne olduğuna yönelik öğrencilerin yanıtları alınır. Sonraki aşamada bir önceki derste gördükleri ve inceledikleri örnekleri de dikkate alarak öğrencilerden ifade etmek istedikleri sorunu görsel ve yazı kullanarak özgün bir sketch grafiti çalışmasına dönüştürmeleri istenir. Boya ve keçeli kalemler kullanarak öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları sağlanır. İsteyen öğrencilerin çalışmasını sunarak arkadaşlarıyla paylaşmasına olanak tanınır. Ayrıca yapılan sanatsal çalışmalarla okul koridorlarında bir sergi düzenlenebilir.

***Grafiti çalışması örnekleri***

*Görsel 13. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 14. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 15. Öğrenci sanatsal çalışması*

*Görsel 16. Öğrenci sanatsal çalışması*

## SONUÇ

Bu çalışma, ortaokul görsel sanatlar dersinde sanatsal bilgi, becerileri ve yaratıcılığı geliştirmenin yanı sıra öğrencilerde ekolojik ve toplumsal konulara yönelik duyarlılık sağlamayı hedefleyen çalışma örneklerinden oluşmaktadır. Çalışma örnekleri, ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2018) yer alan kazanımlar doğrultusunda 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için birer örnek çalışma olacak şekilde düzenlenmiştir. Görsel sanatlar dersi öğretim programı, programda esas alınan üç öğrenme alanı ve ilgili kazanımların dersin işlenişinde birbirleriyle ilişkilendirilmesi gerektiğine (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2018, s. 8) vurgu yapmaktadır. Bu gereklilik dikkate alınarak her sınıf düzeyi için hazırlanan örnek çalışmalar "sanat eleştirisi ve estetik" ve "görsel iletişim ve biçimlendirme" öğrenme alanlarındaki kazanımların birbirleri ile ilişkilendirilmesiyle oluşturulmuştur. Çalışma örneklerinin alışılagelmiş konulardan farklı konuları içermesine, görsel sanatlar eğitimindeki güncel arayışlara katkı vermesine odaklanılmıştır.

"Damlayan Renkler" başlıklı ve 5. sınıf için hazırlanan çalışmada, öğrencilerin çağdaş bir sanat hareketi olan aksiyon resmini, en önemli temsilcisi olan Jackson Pollock ve eserleri üzerinden tanımalarını ve alışılmış tekniklerden farklı tekniklerle özgün ve yaratıcı sanatsal üretimler yapmalarını sağlamak amaçlanmıştır. 6. sınıf için hazırlanan "Hayvanlarla Empati Kuruyorum (Hayvan Maskeleri)" başlıklı çalışmada, hayvan maskeleri uygulaması ile öğrencilerin gözlem gücünü ve yaratıcılığı geliştirmek hedeflenmiştir. Yapılan bu maskeler sayesinde öğrencilerin hayvanlarla empati kurmasını sağlamak, böylelikle de hayvan sevgisi, hayvan hakları ve ekoloji için hayvanların önemi gibi konulara yönelik duyarlılık oluşturmak amaçlanmıştır. "Origami ile Tasarlıyorum" başlığını

taşıyan ve 7. sınıf için geliştirilen örnek çalışma, öğrencilere origaminin sağladığı becerileri kazandırmak, origaminin estetik ve kültürel değerini görmelerini sağlamak ve origamiden yararlanarak yapılacak üç boyutlu tasarımlarla tasarım güçlerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. "Kendimi Grafitti İle İfade Ediyorum" başlıklı ve 8. sınıf için hazırlanan örnek çalışmayla, öğrencilerin popüler bir sanat olan grafitiyi, önerdiği yeni estetik anlayışı ve en önemli sanatçılardan Banksy'i tanımalarını sağlamak, kendilerini en çok etkileyen toplumsal bir problemi sketch grafiti ile ifade edebilmelerine olanak vermek amaçlanmıştır.

Örnek çalışmaların her biri genel bir çerçeveyle öneri olarak sunulmuştur. Böylelikle öğrenme- öğretme sürecinde öğretmenin konu için yararlanacağı öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim materyallerini ve araç-gereçleri öğrencinin seviyesi, gereksinimleri ve okulun olanaklarına göre çeşitlendirebilmesi için alan oluşturulmuştur. Bir öneri olarak sunulan bu çalışma örnekleri, görsel sanatlar öğretmenleri için uygulama konusu olabileceği gibi birer araştırma konusu olarak da değerlendirilebilir. Uygun araştırma yöntemi belirlenerek geliştirilen veri toplama teknikleri ile her bir çalışmaya yönelik öğrencilerin tepkileri, algıları ve deneyimlerini gösterir sonuçlara ulaşılabilir.

## KAYNAKÇA


Aksiyon Resmi Akımı Nedir? (2021). Erişim adresi: https://www.istanbulsanatevi.com/resim-ekolleri/aksiyon-resmi-akimi-nedir/

Antmen, A. (2010). *20. yüzyıl batı sanatında akımlar*, İstanbul: Sel 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.

Bağatur, B. (2013). *Günümüz sanatındaki yeni portre yaklaşımları: Yüz ve maske,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balkır, N. ve Kuru, A. Ş. (2016). Sokak sanatı ve grafitinin pedagojik bir yöntem olarak işlerliği, *İdil Sanat ve Dil Dergisi,* 5(26), 1645-1658.

Boz, B. (2015). İki boyutlu kağıttan üç boyutlu origami küpüne yolculuk. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED),* 5(1), 20-33.

Buyurgan, S. ve Buyurgan U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çapar, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi dersinde üç boyutlu çalışmaların önemi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(35), 114-124.

Demircioğlu, Z. (2015). İletişim sürecinde amaç ve niyeti farklılaştıran egemen bir öge olarak maske, *Atatürk İletişim Dergisi* 8, 157-182.

Eisner, E.W.(2002). *The arts and the creation of mind.* Virginia, USA: R.R. Donnelley & Sons, Harrisonburg.

Etike, S. (2001). *Cumhuriyet dönemi sanat eğitimi.* Ankara: Güldikeni Yayınları.

Griswold, E. (2019). Action music and action painting in the twenty-first century, *Sound Scripts,* 6(1), 1-7.

Güner, Y. (2006). *Dünya maske geleneklerine ifadeye katkıları açısından bir bakış,* (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hajali, S. (2017). Abstract expressionism: a case study on jackson pollock's works, *Journal of History Culture and Art Research*, 5(4), 311- 320. Doi:10.7596/taksad.v5i4.606

İnal, İ. G. (2011). *Grafitti sanatının belgesel sinemadaki yansımaları-duvarın sesi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

İstanbul Kültür Sanat Vakfı. (2014). *Türkiye'de sanat eğitimini (yeniden) düşünmek.* İstanbul: Ofset Yapımevi.

Jackson Pollock Eserleri ve Hayatı (2017). Erişim adresi: http://www.leblebitozu.com/jackson-pollock-eserleri-ve-hayati/#:~:text=Action%20Painting%2C%20Jackson%20Pollock'un,hareketi%20vurgulayan%20bir%20resim%20%C3%BCslubudur.

Kırışoğlu, O.T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak.* Ankara: Pagema Yayıncılık.

Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar kültür eğitimi öğretimi.* Ankara: Pagem Yayıncılık.

Kırışoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven.* Ankara: Pagem Yayıncılık.

Kırışoğlu, O. T. ve Stokrock M. (1997). *İlköğretim sanat öğretimi,* Ankara: YÖK Yayınları.

Lynton, N. (2015). *Modern sanatın öyküsü,* (Çev. S. Öziş, C. Çapan). İstanbul: Remzi Kitabevi.

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.

Satıcı, F. K. (2009). *Sanatta bir özgürleşme ve kapatılma biçimi olarak grafiti,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (2009). *The Qualities of quality. understanding excellence in arts education.* Cambridge Mass: Project Zero, Harvard Graduate School of Education and The Wallace Foundation.

Sezer, T. (2016). *Görsel iletişimde grafitti kullanımının toplum için sanat bağlamında incelenmesi: İstanbul örneği,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezginsoy Şeker, B. (2016). Sınıf öğretmeni adayları tarafından oluşturulan origami etkinliklerinin değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11(3), 1991-2008. Doi: http://dx.doi.org/10.7827

Tuğrul, B. ve Kavici, M (2002). Kâğıt katlama sanatı origami ve öğrenme, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (11), 1-16.

Türkdoğan, G. (1981). *Sanat eğitimi yöntemleri (resim-iş öğretimi),* Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Uslu, Ö. ve Ceyhanlı, F. (2020). Origami sanatının tekstil alanındaki görsel etkisinin irdelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(76), 2119-2137.

Ünsal, E. (2017). Saf resim; I. Kant, C. Greenberg ve soyut dışavurumculuk, *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 216-233.

Vartolioğlu, O. (2020). *Oyunculuk eğitiminde maske: Copeau, Lecoq ve bir model çalışma,* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.

# Bölüm 18

## "PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE AİLELER" EBEVEYN GÖRÜŞLERİ[1]

*Fatma ÇALIŞANDEMİR[2]*
*Ecem Nur SAVAŞ[3]*

1 25-27 Mart 2021 tarihleri arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Eğitim Programları Derneği işbirliği ile yapılan ICCI-EPOK 2021 8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doçent Doktor, ORCID: 0000-0001-5913-0553, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü - Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye, fcalisandemir@gmail.com

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID: 0000-0002-0452-0156, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Programı, Burdur, Türkiye, ecemnsavas@gmail.com

## GİRİŞ

Belli bir zaman aralığında, bir hastalığın toplum içinde fazlaca görülmesi 'salgın' olarak ifade edilirken; büyük coğrafyaları ve kıtaları etkisini altına alan büyük salgınlar ise 'pandemi' olarak adlandırılmaktadır (Arık, 1991). Dünya Sağlık Örgütü ise pandemiyi 'birden fazla ülkede milyonlarca insanı etkileyen ve bazen de dünya geneline yayılan büyük ölçekli salgınlar' olarak tanımlamaktadır (WHO, 2010). Tüm dünyayı etkileyen Yeni Koronavirüs, ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonuncunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). İnsanlar üzerinde özellikle akciğer iltihabı ve buna bağlı olarak gelişen sağlık sorunları oluşturduğu, bağışıklık sistemini zayıflattığı ve çok sayıda ölüme sebep olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Erdoğan ve Hocaoğlu (2020)'nun da belirttiğine göre enfeksiyon hastalıklarının ruhsal sorunlarla ilişkili olduğunu ve Covid-19 pandemisi ile beraber enfeksiyon hastalıklarının ruhsal sorunlar üzerindeki etkisinin de yeniden gündeme geldiği görülmektedir.

Çin'in Vuhan Eyaleti'nde başlayarak tüm dünyayı etkisi altına alan, her gün biraz daha artan sayılarda ölümlere sebep olan ve dünya genelinde salgın/epidemi (Karcıoğlu, 2020) olarak duyurulan bu küresel virüs insanların yaşamını birçok yönden etkilemekte ve yaşamın olağan akışını ciddi düzeyde bozmaktadır (Bozdağ, 2020). Dünya genelinde tüm devletler insan hayatının tehdir eden bu virüsü ve sebep olduğu salgını önlemek için önemli tedbirler almış bulunmaktadır. Uluslararası pek çok spor organizasyonları da dâhil olmak üzere (Gümüşgil ve Aydoğan, 2020) eğitim, kültür, sanat gibi birçok alanda organizasyonlar ve etkinlikler ertelenmekte ya da iptal edilmektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de pandemi ile birlikte benzer tedbirler alınmakta, salgının seyrine göre alınan önlem ve tedbirlerin süresi ve şekli değişebilmektedir. Türkiye'de de alınan tedbirler arasında tüm seviyelerdeki eğitime bir süre ara vermek, yurt içi - yurtdışı seyahat tedbirleri ve sosyal alanların sınırlandırılması, evde geçirilen zamanlarda artış ve sosyal ilişkilerde izolasyon sayılabilir. Virüsün bireyde oluşturacağı sağlık problemlerinden korumak için alınan tedbirler sosyal bir varlık olan insanları olumsuz etkilediği görülmektedir. Pandemiden etkilenmeyen kurum ya da kuruluş kalmamıştır. Eğitim faaliyetleri de bu süreçten en çok etkilenenler arasında yer almaktadır.

Pandemi süreci, sosyal ilişki ve sosyal yaşamın yoğun olduğu hizmet alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da birçok değişime yol açmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Mart 2020'de Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitime geçme kararı almak zorunda kalmıştır. UNESCO'ya göre

dünya öğrencilerinin %90'ından fazlasını etkileyen okul ve üniversite kapanmalarıyla sonuçlanan Covıd-19 sağlık krizi için ufukta daha da şiddetli kesintiler bekleniyor. Okullar yeniden açıldığında bile, ortaya çıkan ekonomik durgunluk eşitsizlikleri şiddetlendirme ve eğitime erişimin genişletilmesi ve küresel olarak öğrenim kalitesinin iyileştirilmesinde kaydedilen ilerlemeyi geri çekebilme riski bulunmaktadır.

Normal gelişim seyri gösteren çocuklar için bile eğitim-öğretim ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen pandemi süreci, özel gereksinimli çocuklar açısından çok daha fazla olumsuzluğu içinde barındırmaktadır. Bu süreçte Özel Gereksinimli Çocuklar (ÖGÇ) ve aileleri daha yüksek risk altındadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin kapatılması, uzaktan eğitim sürecinde oluşan fırsat eşitsizliği, aile üyelerine sağlanan sosyal destek sistemlerinin azalması ile birlikte Covid-19 pandemisinden özel gereksinimli çocuklar ve ailelerin daha olumsuz etkilenebileceği görülmektedir. (Hassiotis, Courtemanche, Lunsky, Mclntyre, Napolitamo, 2020). Özel gereksinimli çocukların ihtiyacı olan tedavilere ara verilmesi ya da kesintiye uğraması, uzun süreli olumsuz sonuçlar doğurabilir. Fizik tedavinin kesilmesi, serabral palsili (SP) çocukların işlevsel becerileri kötüleşebilir ve kalça displazisi gibi komplikasyonlara neden olabilir (Ben-Pazi, Beni-Adani, Lamdan, 2020). Otizmli çocukların belirli rutinleri olabilir ve bu rutinlerin bozulması zorluklar yaşatabilir, bu zorluklar da öfke ve sinir nöbetleriyle sonuçlanabilir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB), zihinsel yetersizliği (MR) olan çocuklar için pandemi sürecinin ve etkilerinin anlaşılamaması, yeniliklere uyum sağlayamama, değişimi sağlayan sürece direnç, davranış problemlerinin gelişmesine neden olabilir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar, uzaktan eğitim sürecinde dikkat yetersizliği ve algılama güçlükleri sebebiyle çevrimiçi sistemleri etkili ve verimli bir şekilde kullanamayabilirler (UNESCO, 2020).

Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler, evlerde kapalı kalınan bu süreçte çocuklarının yönetiminde zor bir dönem geçirmektedirler. Normal şartlar altında ebeveyn ya da bakım verenlerin yükleri mesleki eğitim merkezleri, okullar, bakım merkezleri, özel eğitim merkezleri ve rehabilitasyonlar tarafından paylaşılmaktadır. Pandemi sürecinde merkezlerin kapalı olması nedeniyle ebeveynler sadece evde bakım verebilmiştir ve birçok ebeveyn aynı zamanda evden çalışmak zorunda kalmıştır. Bakım sağlayan kişilerin yükü arttıkça başa çıkma kapasitesi ve veriminde azalma olacaktır (Hirako, Tomoda, 2020). Bütün bu durumlar da ister istemez ev ortamındaki çocuklara da olumsuz şekilde yansıyacaktır. Çocukların ev ortamında ihmal ya da fiziksel, duygusal istismara uğrama ihtimalleri artacaktır. Normal gelişim gösteren çocuğun aileleri açısından da çocuklarına süreç hakkında bilgi vermek, bunları

açıklamak, belirsizlikten kaynaklanan endişe ve kaygı ile mücadele etmeye çalışmak ebeveynlerin yükünü arttırmıştır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler için bu yük çok daha fazladır.

Özel gereksinimli çocuklar yetersizliklerinin türüne ve derecesine göre odaklanmada, çalışmalara güdülenmede, çalışmaları bitirmede, birebir iletişim ve göz teması olmadan öğrenmede zorlanabilmektedirler (ETF, 2020). Aynı zamanda özel gereksinimi olan çocuklar düzenleri ve rutinleri değiştiğinde kaygı düzeyleri artabilmekte ve davranış problemleri sergileyebilmektedirler. Özel gereksinimli çocuklar yeni bir düzene alışıp uyum sağlayana kadar geçen zamanda eğitim alamadıklarından dolayı gelişimleri gerilemekte, durabilmekte ve gelişme süreçlerindeki hız yavaşlayabilmektedir (Lee, 2020). Bu durumun ebeveynlerin süreçle ilgili kaygılarının artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada Covid-19 pandemisi sürecinde Özel Gereksinimli Çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular Covid-19 salgın sürecinde Özel Gereksinimli Çocuğa sahip ebeveynlerin, pandemi sürecinde neler yaşadıkları, çocuklarında gözlemledikleri olumlu ve olumsuz davranışları, çocukları ile ilişkilerinin nasıl etkilendiği, pandemi sürecinde yaşadıkları kaygılar araştırılmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada, Covid-19 salgın sürecinde özel eğitime gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin görüşleri nitel araştırma türlerinden tipik durum çalışması yönteminden yararlanılarak incelenmektedir. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının bir süreç içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (görüşme, gözlem, doküman, rapor) ile derinlemesine incelediği, durumların ve temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

### Katılımcılar

Katılımcılar, araştırmanın amacı doğrultusunda özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya özel gereksinimli çocuğa sahip 55 ebeveyn katılmıştır. Araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılan ebeveynlerin %64'ünü (f=35) anneler, %36'sını (f=20) babalar oluşturmaktadır.

Ankete katılan ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetleri %63,6'sı (f=35) erkek, %36,4'ü (f=20) kız çocuktan oluşmaktadır. Çocukların %9,1'i (f=5) 36-48 aylık, %25,5'i (f=14) 49-60 aylık, %21,8'i (f=12) 61-72 ay ve %43,6'sı (f=24) 73 ay ve üzerindedir. Sonuçlara göre çalışmaya katılanların %24'ü (f=13) 20-30 yaş arası (f=10 anne, 3 baba), %47'si (f=36) 31-40 yaş arası (f=17 anne, 9 baba), %39'u (f=16) 41 ve üstü (f=8

anne, 8 baba) ebeveynden oluşmaktadır. Ebeveynlerin çalışma durumları incelendiğinde katılımcıların %49,1'i (f=27) çalıştığını, %30,7'si (f=17) çalışmadığını, %12,7'si (f=7) pandemiden dolayı evden çalıştığını ve %7,3'ü (f=4) pandemiden dolayı çalışmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının %16,4'ü (f=9) DEHB, %36,4'ü (f=20) OSB, %12,7'si (f=7) MR-Zeka Geriliği, %14,5'i (f=8) Down Sendromu, %20,0'si (f=11) ÖÖG tanısı alan çocuklardır. Çocukların %65,5'i (f=36) pandemi sürecinde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam etmiş, %34,5'i (f=19) devam etmemiştir.

Araştırma verileri sunulurken katılımcıların gizliliği korumak amacıyla katılımcı ebeveynler, elde edilen verilerin sırasına ve katılımcı cinsiyetine uygun olarak kodlama yapılmıştır. Örneğin ebeveynlerden anneye ait bir görüş işe E-A1, E-A2 şeklinde; ebeveynlerden babaya ait görüş ise örneğin E-B55 şeklinde kodlanmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

Bu araştırma kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Kişisel bilgi formuna ebeveynleri yaşı, öğrenim durumu, mesleği, çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, tanıları gibi bilgiler kaydedilmiştir. İkinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan görüşme sorularının hazırlanması için araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki soruların uygunluğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler çerçevesinde formdaki sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplama aracının son hali oluşturulmuştur.

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan şu sorular yoluyla elde edilmiştir:

1. Pandemi sürecinin çocuğunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

2. Pandemi sürecinin çocuğunuzla olan ilişkilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

3. Pandemi sürecinde çocuğunuzun davranışlarında olumlu bir değişim gözlemlediniz mi? Gözlemlediyseniz bunlar nelerdir?

4. Pandemi sürecinde çocuğunuzun davranışlarında olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Gözlemlediyseniz bunlar nelerdir?

5. Pandemi sürecinde çocuğunuzun özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmesini sağlayamadıysanız bu süreçteki kaygılarınız nelerdir?

**Veri Toplama Süreci**

Görüşmeler, Covid-19 salgın sürecinde yapıldığı için araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Google Formlar yardımıyla anket formu çevrimiçi ortama aktarılmış ve daha sonra ankete ulaşım için gerekli bağlantı (URL), katılımcılar için belirlenen ölçütlere uygun kişilere gönderilmiştir. Veriler gönüllülük esas alınarak toplanmıştır. Araştırma verileri Aralık 2020- Şubat 2021 arası üç aylık bir süreçte toplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizi, nitel analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu kayıtlarının dökümleri ikinci bir araştırmacı tarafından da yapıldıktan sonra en iyi temsil edecek kod belirlenmiştir. Kodlardan tema oluşturma aşamasında da aynı çalışma yapılmış, böylelikle verilerin analizine ilişkin güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular Covid-19 salgın sürecinde Özel Gereksinimli Çocuğa sahip ebeveynlerin, pandemi sürecinde neler yaşadıkları, çocuklarında gözlemledikleri olumlu ve olumsuz davranışları, çocukları ile ilişkilerinin nasıl etkilendiği, pandemi sürecinde yaşadıkları kaygılar araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ebeveynlere sorulan soru başlıkları halinde sırasıyla tek tek ele alınmıştır.

**a) Ebeveynlerin, Çocuklarının Pandemiden Etkilenme Durumlarına İlişkin Görüşleri**

Ebeveynlerin çocuklarının pandemi sürecinden %82'si (f=45) ise olumsuz etkilendiğini, %18'i (f=10), olumlu etkilendiği görüşünü belirtmişlerdir. Aşağıda tablo 1'de çocuklarının pandemi sürecinden olumsuz etkilendiğini ifade eden ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

*Tablo 1. Süreçten çocukların olumsuz etkilendiğini ifade eden ebeveyn görüşleri*

| Temalar | Görüşler | f | % |
|---|---|---|---|
| Özel Durum-Tanı | *Davranış Problemleri (f=7)*<br>*Gerileme (f=8)* | 15 | 33 |
| Sosyalleşme | *Eve bağımlı kalmak (f=3)*<br>*Sosyalleşmenin ve sosyal aktivitelerin sona ermesi (f=3)*<br>*Okula gitme isteği (f=6)* | 12 | 27 |
| Akademik | *Öğrenilenlerin unutulması (f=8)*<br>*Akranlarından daha da geride kalması(f=4)* | 12 | 27 |
| Kaygı | *Durumu anlamlandıramama (f=2)*<br>*Korku- Stres (f=2)* | 4 | 9 |
| Teknoloji | *Telefon/tablet kullanımı artması (f=2)* | 2 | 4 |
| | Toplam | 45 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, ebeveynlerin görüşlerinin özellikle %33 (f=15)'ünün Özel Durum - Tanı teması ile %27 (f=12)'sinin sosyalleşme ve akademik temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ebeveynlerin özel durum-tanı temasında yer alan görüşleri incelendiğinde, çocuklarının Pandemi sürecinde gerilediklerini ve problem davranışlarında artma olduğunu gözlemlediklerini belirttikleri görülmektedir.

Görüşülen anne-babalardan alınan olumsuz örnek ifadeler:

- İyi etkilemedi. Evde kalmak hırçınlaştırdı. Otizm belirtileri arttı. *E-A1*

- Önce okula gidemedik evde kapanmak zorunda kaldık olumsuz etkilendi, bütün sosyal faaliyetlerimizi kısıtlamak zorunda kaldık. *E-A5*

- Corona bitsin diye bazen söylemleri oluyor. El yıkama ve mesafe kurallarını çok iyi benimsedi ama bu süreç uzarsa ileride bunlar nasıl birer geri dönüt olur bilemiyorum. *E-B40*

- Olumsuz etkilendi. Dışarıya çıkmak istedi, keyif almadı evdeki etkinliklerden. Okula gitmeyi istedi. *E-A43*

- Çok bunaldı biz çok görüşemedik anneannesi evdeydi onunla oldular biz de virüsten dolayı dikkat etmeye çalıştık çünkü işlerimiz devam etti bütün düzeni değişti ve bilgisayar bağımlısı oldu. *E-B48*

Tablo 2'de pandemi sürecinden çocuklarının olumlu etkilendiğini ifade eden ebeveynlerin görüşlerinin yer aldığı tema ve kodlar yer almaktadır.

*Tablo 2. Süreçten çocukların olumlu etkilendiğini ifade eden ebeveyn görüşleri*

| Temalar | ***Görüşler*** | ***f*** | ***%*** |
|---|---|---|---|
| Rahatlık | *Okula gitmemek (f=3)*<br>*Evde istediği gibi hareket etmesi (f=2)* | 5 | 50 |
| Aile | *Evde ebeveynle olmak (f=5)* | 5 | 50 |
| | Toplam | 9 | 100 |

Pandemi sürecinden çocuklarının olumlu etkilendiğini ifade eden ebeveynlerin görüşleri rahatlık ve aile temaları olarak belirlenmiştir. Ebeveynler tarafından okula gitmemek, derslerin olmaması ve evde istedikleri gibi hareket edebilmek çocuklar için olumlu bir durum olarak belirtilmiştir.

Görüşülen anne-babalardan alınan olumlu örnek ifadeler

- Evde ve bizimle olmaktan mutlu, algısı açık ve daha hareketli. *E-A2*

- Okula gitmeyi çok sevmediği için evde mutluydu. Rahattı ve istediği gibi davrandı. *E-A10*

- Mutluydu çünkü üçümüzde evdeydik keyfi çok yerindeydi. *E-B53*

### b) Ebeveynlerin, Çocukları ile olan ilişkilerinin Pandemi Sürecinden Etkilenme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Ebeveynler, çocukları ile olan ilişkilerinin pandemi sürecinde %60 (f=33) olumlu, %40 (f=22) olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Tablo 3'te ebeveyn görüşlerine göre ebeveyn-çocuk ilişkisinin pandemi sürecinden olumsuz etkilenme durumlarına ait tema ve kodlar yer almaktadır.

*Tablo 3. Ebeveyn- çocuk ilişkisinin Pandemi sürecinden olumsuz etkilenme durumları*

| Temalar | ***Görüşler*** | ***f*** | ***%*** |
|---|---|---|---|
| Ev ortamı | *Evde sürekli beraber olmak (f=6)*<br>*Ev kuralları (f=4)* | 10 | 46 |
| Kaygı | *Ebeveyn kaygısı (f=10)* | 10 | 45 |
| İş yoğunluğu | *Uzaklaşma (f=2)* | 2 | 9 |
| | Toplam | 22 | 100 |

Ebeveyn görüşlerine göre ebeveyn - çocuk ilişkisinin Pandemi sürecinden olumsuz etkilenme durumları, ev ortamı, kaygı ve iş yoğunluğu

temaları altında toplanmaktadır. Ebeveyn kaygısı %45 (f=10) oranında yer almaktadır. Ev ortamı temasında ise "evde sürekli beraber olmak" ve ev kuralları konusunda sorunlar yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Ebeveynler, çocukları ile olan iletişimlerinde kaygılarını çok fazla yansıttıklarını ve onları olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca evde sürekli birlikte olmanın ve kuralların iletişimlerinde gerginliklere yol açtığını yazmışlardır.

Görüşülen anne-babalardan alınan olumsuz örnek ifadeler:

- Bendeki bunalma ister istemez oğluma da yansıdı. İdare etmeye çalıştık. *E-A8*

- Olumsuzdu, çok kaygılıydık. *E-B14*

*Tablo 4. Ebeveyn- çocuk ilişkisinin Pandemi sürecinden olumlu etkilenme durumları*

| Temalar | ***Görüşler*** | ***f*** | ***%*** |
|---|---|---|---|
| İletişim | *Birbirimizi daha iyi tanıdık (f=12)*<br>*Sağlıklı iletişim (f=5)* | 17 | 52 |
| Ev ortamı | *Evde birlikte kaliteli zaman (f=15)* | 15 | 45 |
| Özel Durum | *Ebeveynin kabulü (f=1)* | 1 | 3 |
| | Toplam | 33 | 100 |

Pandemi sürecinin ebeveyn-çocuk ilişkisine olumlu etkileri olduğu görüşünde bulunan ebeveynlerin cevapları incelendiğinde ebeveynlerin %45 (f=15)'inin evde birlikte kaliteli zaman geçirme durumunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca iletişim teması altında yer alan "birbirimizi daha iyi tanıdık" ve "sağlıklı iletişim" görüşünü ifade eden ebeveynlerin oranı ise %52 (f=17)'dir. Ebeveynler özellikle pandemi sürecinde evde kaliteli zaman geçirdiklerini ve birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen anne-babalardan alınan olumlu örnek ifadeler:

- Benimle beraber evde olmaktan mutlu sürekli gelip beni öpüyor ve sarılıyor. *E-A7*

- Eşimle daha çok baş başa kaldılar ve birbirlerini tanımaları ve eşimin kabullenmesi açısından olumluydu. *E-B44*

- İyi anlaştık zaten iyiydik ama birlikte olunca hep o az görmenin nazı inadı yoktu keyifli etkinlikler yaptık sakindi. *E-B53*

### c) Ebeveynlerin, Çocuklarının Davranışlarında Pandemi Sürecinden Olumlu Etkilenme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin %60'ı (f=33), Pandemi sürecinde çocuklarının davranışlarında olumlu yönde bir eğişim olduğunu belirtmişlerdir.

*Tablo 5. Ebeveynlerin, çocuklarının davranışlarında Pandemi sürecinden olumlu etkilenme durumları*

| Temalar | ***Görüşler*** | ***f*** | ***%*** |
|---|---|---|---|
| İletişim | *Dil ve konuşma (f=8)*<br>*İfade etme (f=4)* | 12 | 37 |
| Davranış | *Uyum sağlama (f=4)*<br>*El yıkama alışkanlığı (f=4)* | 8 | 24 |
| Akademik | *Verimli ders tekrarları (f=2)*<br>*Yeni konular (f=2)*<br>*Dikkat süresi (f=3)* | 7 | 21 |
| Aile İçi Ortam | *Evde beraber olmak (f=4)*<br>*Kardeşle sağlıklı iletişim (f=2)* | 6 | 18 |
| | Toplam | 33 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin %37 (f=12)'si çocuklarının 'İletişim' konusunda olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Dil ve konuşma yönünden ve kendilerini ifade etme açısından çocuklarının ilerlediklerini ve ekolalisi olan çocukların ebeveynleri azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşülen anne-babalardan örnek ifadeler:

- Kesinlikle evet. Algısı çok daha açık. Komut alma daha iyi. Konuşmada az da olsa ilerleme var. *E-A2*

- El yıkama alışkanlığı edindi ve bunu düzgün bir biçimde yapıyor. Bazen sıkılsa da evde olmamız gerektiğini kavrıyor ve bizden fazla istekte bulunmuyor. *E-A29*

- Birlikte yaptığımız çalışmalarda dikkatinde artışlar gözlemledim. İlaçların dozunu azaltmaya başladık. *E-A42*

- İki kardeş birlikte fazla vakit geçirdiler ve büyük onu anlamaya başladı birbirlerini daha iyi tanıdılar ve ilişkileri güçlendi. *E-B51*

### ç) Ebeveynlerin, Çocuklarının Davranışlarında Pandemi Sürecinden Olumsuz Etkilenme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin *%80'*i *(*f=*40),* Pandemi sürecinde çocuklarının davranışlarında olumsuz yönde bir değişim olduğunu belirtmişlerdir.

*Tablo 6. Ebeveynlerin, çocuklarının davranışlarında Pandemi sürecinden olumsuz etkilenme durumları*

| Temalar | ***Görüşler*** | ***f*** | ***%*** |
|---|---|---|---|
| Davranış | *Asabiyet- hırçınlık (f=5)*<br>*Davranış problemleri (f=10)*<br>*Stereotipik haraketler (f=6)* | 21 | 48 |
| İletişim | *Dil ve konuşma (f=3)*<br>*Ekolali (f=1)*<br>*Telefon-Tablet (f=5)*<br>*Sosyal iletişim (f=2)* | 11 | 25 |
| Akademik | *Dikkat süresi (f=5)*<br>*Derslerde gerileme (f=4)* | 9 | 20 |
| Kaygı | *Tedirginlik (f=2)*<br>*Panik hali (f=1)* | 3 | 7 |
| | Toplam | 44 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde ebeveynlerin %48 (f=21)'i, çocuklarının 'Davranış' konusunda olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Evde kalma sürecinde çocuklarının hırçınlaştığını, stereotipik davranışlarının arttığını, gerilemeler yaşadıklarını ve söndürülmüş davranışların tekrarlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca iletişim teması altında toplanan görüşlere bakıldığında ise çocukların dil ve konuşma problemlerinin olduğu, ekolalinin arttığını, iletişim kurmak yerine telefon veya tabletle vakit geçirdiklerini, sosyal iletişimden kaçındıklarını belirtmişlerdir. Çocukların, evde ders çalışma disiplinin sağlayamadıkları ve geri kaldıkları, dikkat sürelerinin azaldığı ve teknolojik aletlerde çok zaman harcadıkları görüşlerine ulaşılmıştır.

Görüşülen anne-babalardan örnek ifadeler:

- Otizm belirtileri arttı. Stereotipik hareketler çoğaldı. *E-A1*

- Bazı olumsuzluklar vardı arkadaşlarını özlediği için ve süreçte yaşadığı kaygı onu bazı noktalarda gergin bir çocuk yaptı. *E-A18*

- Ekolali arttı. Tekrar hareketleri çoğaldı. *E-B25*

- Toplum içinde pimpiriklenme olarak tanımlayabileceğimiz yönü oluşmaya arttı virüsten ötürü. *E-B33*

- Bildiklerini de unuttu. Zihinsel olarak geriye gittiğini düşünüyorum *E-A34*

- Gözlemledim dikkat eksikliği daha da arttı sosyal açıdan kendini daha fazla soyutladı. *E-B46*

### d) Ebeveynlerin, Çocuklarının Pandemi Sürecinde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Etmemesindeki Kaygılarına İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin %75'i (f=41) çocuklarının Pandemi sürecinde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam ettiğini, %25'i (f=14) ise devam etmediğini belirtmişlerdir.

*Tablo7. Ebeveynlerin, Çocuklarının Pandemi Sürecinde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Etmemesindeki Kaygı Nedenleri*

| Temalar | ***Görüşler*** | ***f*** | ***%*** |
|---|---|---|---|
| Davranış | *Davranış problemleri (f=2)*<br>*Stereotipik haraketler (f=3)* | 5 | 36 |
| Akademik | *Öğretmen otoritesi (f=1)*<br>*Derslerde gerileme (f=2)*<br>*Öğrendiklerini unutma (f=2)* | 5 | 36 |
| Sağlık | *Maske takma (f=1)*<br>*Hijyen(f=3)* | 4 | 28 |
| | Toplam | 14 | 100 |

Tablo 7 incelendiğinde, ebeveynlerin %36'sı (f=5) Davranış, %36'sı (f=5) Akademik temaları altında kaygı sebeplerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler, özel gereksinimli çocuklarda eğitime ara vermenin çocukları çok fazla gerileteceğinden, davranış problemlerinin artacağından kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuklarda, sürekliliğin önemi vurgulamışlardır.

Ayrıca, çocuklarının maske takmayacağını bildikleri için merkez çalışanlarının ve kendilerinin sağlığını riske atmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Görüşülen anne-babalardan örnek ifadeler:

- Daha gerileyecek ya da yeni değişik olumsuz haller olacağı açısından kaygılıydım. *E-A8*

- Sürecin korkusundan dolayı evde kalmayı tercih ettik ama öğrendiğimiz her şey yok oldu. Çünkü özel çocuklarda süreklilik çok önemli. *E-A14*

- Sağlamadık çünkü kendi bakımına çok dikkat edemiyor biz de riske atmak istemedik. *E-B52*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma Covid-19 pandemisi sürecinde özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Araştırma verilerinin incelenmesi sonucunda temalar belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında; kaygılı-korkulu olma, iletişim, davranış problemleri, akademik başarı, sağlık, maddi zorluklar, ev ortamı ve özel durum gibi temalar elde edilmiştir. Ebeveynlerin araştırma sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular sırası ile ele alınarak belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunu anneler oluşturmaktadır. Ebeveynlerin meslek durumları incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun ev hanımı olduğu devamındaysa öğretmenlik mesleğinin geldiği görülmüştür. Bu kayıtlara bakıldığında pandemi sürecinde, çoğunlukla ebeveynlerin çocuklarıyla evde birlikte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çocuklarının yaşı ve çocuk sayılarına bakıldığında çocuklarının yaşlarının çoğunlukla 73 ay ve üstü, çocuk sayılarının ise tek çocuk olarak belirtildiği görülmüştür.

Özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki tanımında da vurgulandığı gibi yaşıtlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin sosyal ve eğitim ihtiyaçlarını gidermek için geliştirilmiş eğitim programlar ve özel yetiştirilmiş personel ile birlikte uygun ortamlarda sürdürülmektedir (MEB, 2018). Özel eğitime gereksinimli öğrencilerin, bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP) uzman eşliğinde ve özel materyallerle zenginleştirilmiş uygun ortamlarda alma mecburiyeti vardır. Bu araştırmada da özel gereksinimli çocukların pandemi sürecinde karşılaştıkları güçlüklere ilişkin bazı sonuçlar da ortaya koyulmuştur.

Çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde öncelikle çocukların ve ebeveynlerinin pandemi sürecine ilişkin korkulu ve kaygılı olduğu

görülmektedir. Koronavirüsün nasıl bulaştığına ilişkin deneysel çalışmaların yetersiz olması, medyada virüsün bulaşmasına yönelik yapılan haberler bu süreçte oluşan korku ve kaygının oluşmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. Covid-19 pandemisi ve devamında gelen kısıtlamaların toplumlarda karışıklığa sebep olduğu, hastalık bulaşma korkusunu arttırdığı, eğitim kurumları ve işletmelerin kapanması sebebiyle insanların yaşam koşullarının değişmek zorunda kaldığı ve kaygı gibi yıkıcı psikolojik etkilere sebep olduğu ifade edilmektedir (Fardin, 2020). Neden ortaya çıktığının bilinememesi, virüs bulaşıcılığının kontrol edilememesi, virüsün hızlı ilerleyişi, 'Dünya güvenli bir yerdir' algısının örselenmesi, tanık olunan ölümler, dünyadaki herkesin tehdit altında olduğu gerçeği de bu süreçleri küresel travmalara dönüştürmektedir (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler de bu durumdan yoğun şekilde etkilenmektedirler.

Ebeveynlerde görülen korku ve kaygılar incelendiğinde çocuklarının davranış problemlerinin artması, sağlıklarının tehlikeye girme ihtimali, çocuklarının okulda öğrendiklerinin unutulması, akademik ve davranış anlamında gerileme, akranlarından kalma, maddi zorluklar, ev işleri, sosyal anlamda yetersizlik, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin yeterli temizlik imkânlarına sahip olmaması ve virüsün öğrencilere merkezden bulaşabileceği gibi düşünceler başta gelmektedir. Alan yazında da ebeveynlerin süreçte aşırı korkulu/kaygılı, koruyucu, titiz yaklaşımları olabileceği (Ercan, Arman, Emiroğlu, Öztop ve Yalçın, 2020) ifade edilmektedir. Ebeveynlerin kuşkulu ve kaygılı davranışları çocukları da etkilemektedir. Aynı duyguları yaşamaları ve davranış problemleri göstermelerine neden olabilmektedir (Aksakallı, 2020). Bu nedenle ebeveynlerin bu süreci özenli bir şekilde yürütebilmeleri çocuklarının psikolojik sağlıkları için önemlidir. Aynı zamanda ebeveynler pandemi süreci bitiminde de çocuklarının okula gitmek istemeyecekleri ve uyum konusunda da zorluklar yaşayabilecekleri konularında endişelidirler. Araştırmalara göre, okul kaygısının 3-14 yaş arasındaki çocuklarda sık görülebildiği (Martinez-Monteagudo, Ingles, Trianes ve Fernandez, 2011) belirtilmiştir. Bilhassa çocuğun okul hayatına başladığı yıllarda görülen, ayrılma kaygısı okul kaygısının nedenlerinden biri iken (Lyneham, Street, Abbott ve Rapee, 2008) pandemi sürecinde okulların birden kapanması, okulun ne başlayacağına dair olan belirsizlikler gibi sebepler ebeveynlerde çocuklarının okula gitmek istemeyeceğine ilişkin kaygı/endişe oluşturabilmektedir.

Özel gereksinimli çocuklarda eğitimde süreklilik çok önemlidir. Eğitimde verilen ara, düzenli tekrarların yapılamaması gibi durumlar çocukları çok fazla geriletebilir, sosyal davranış bozukluklarına ve yeni davranış problemlerine sebep olabilir. Katılımcıların çoğu bu

konuda süreçten olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarının dikkatlerinde azalma, sinir krizleri, öfke patlamaları, akademik gerileme, stereotipik davranışlarda artış olduğunu ifade etmişlerdir. Özel eğitimin başarısını öğrencilerin içinde bulundukları zamana(varolan) ilişkin performansı, ortamın özellikleri, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, değerlendirme ölçütleri, ne kadar süre ve kim tarafından özel eğitim verileceği vb. gibi değişkenler etkileyebilmektedir (Kargın, 2019). Ayrıca, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek yapılan bir planlamanın uygulanma süreci de zor olacaktır (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Bu nedenle aileler evde eğitim konusunda zorlanmışlar ve çocuklarının gerileme ihtimalleri bu vb. kaygıların artışını pekiştirmiştir.

Araştırmada, katılımcıların cevaplarına bakıldığında süreçle ilgili olumlu cevaplara da rastlanılmıştır. Ebeveynler, çocuklarıyla evde kaliteli zaman geçirdiklerini ve birbirleriyle olan iletişimlerinin daha da güçlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarında bazı davranış problemlerinde azalmalar, sakin kalma sürelerinde ve anlamlı konuşmada artış, ekolalide azalma gibi durumları gözlemlemişlerdir. Bu duruma bakıldığında çocukların bireysel farklılıkları, tanıları, sağlıklı ev ortamı, ebeveynin kaygı durumu ve çocukla iletişiminin önemli olduğu kanısına varılmıştır.

Yapılan araştırmalarda çocukların, doğal ortamlarda zaman geçirdiklerinde daha az öfke ve saldırganlığa sahip oldukları, öğrenmeye daha ilgili oldukları, fiziksel anlamda daha sağlıklı oldukları ve dikkatlerinde artma olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde alınan önemli önlemlerden bazıları okulların belli kademelerinde yüz yüze eğitimlere ara verilmiş, sosyal alanların kullanımı gün içerisinde kısıtlı zaman aralıklarıyla sınırlandırılmıştır. Bu sebeplerden dolayı çocuklar daha çok evlerde vakit geçirmek ve eğitimlerini sürdürmek durumunda kalmışlardır. Eğitime ara verilmesi, park, oyun vb. sosyal alanların yasaklanması çocukların fiziksel ve sosyal gelişimleri yönünden olumsuz etkilemiştir. Ayrıca ebeveyn ve çocuklarda sürekli evde kalmanın verdiği kaygıyla beraber stres oluşmuştur (Glassy & Tandon, 2020). Fakat yapılan çalışmalarda, süreçle ilgili olumsuzlukların üstesinden gelen ailelerin birlikte kaliteli zaman geçirmeye odaklandığı ve çocuklarının eğitimine destek olmak için oyunla beraber farklı etkinlikler geliştirdiği belirlenmiştir (Goldschmidt, 2020). Bu süreçte özel gereksinimi olan çocukların eğitim süreçlerinin ebeveyn ve öğretmenler tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Pandemi sonucunda, ebeveynlere yeni roller/sorumluluklar yüklenmiştir. Özellikle anneler, ev içinde zaten olağan rollerine ek olarak bir anda eğitimci rollerini de üstlenmişlerdir ve bu durum onları

fazlasıyla zorlamıştır. Aileler eğitim açısından yetersiz kalabilmektedir, bu normal ve beklenen bir sonuçtur (Bozkurt, 2020). Bu nedenle de öğretmenlerin bir taraftan çocukları desteklerken diğer taraftan da ebeveynleri eğitim konusunda desteklemesi gerekmektedir. Bu arada ebeveynlerin de çocukların eğitimi konusunda öğretmenle işbirliğine daha da özen göstermesi olumlu sonuçlar ortaya çıkması açısından önem kazanmaktadır. Şenol ve Can Yaşar (2020)'ın pandemi döneminde özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile ilgili olarak yaptıkları araştırma bulgularına göre; pandemi surecinde zorluk yaşayan çocukların çalışmalara katılımlarda isteksiz davrandıkları, gelişimlerinin olumlu yönde desteklenememesi, problemli davranışların sergilenmesinde artışlar, düzenli faaliyetlerinde aksamalar, online eğitim platformlarından, araçlarından gerektiği kadar faydalanamamaları; ebeveynlerin de bilgi ve tecrübelerinde yetersizliklerinden dolayı sürecin gerilemelere yol açtığı görülmektedir. Ailelerin verdikleri eğitimin öğretmenlerin verdiğinin yerini tutmayacağı açıktır. Çocuklarını destekleme konusundaki bilgileri ve eğitimlerine ayırdıkları zaman konusunda ve ellerindeki kaynakların farklı olmaları nedeniyle çocukların ilerlemeleri farklılıklar gösterebilmektedir (Oreopouloss, Page, & Stevens, 2006; Saavedra, 2020). Bu durumda ebeveynlerin verdikleri eğitimlerin arasındaki farkı en aza indirmek için aile eğitimleri çok önem taşımaktadır. Pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocukların gelişimlerinin ve eğitimlerinin doğru bir şekilde desteklenebilmesi için aile eğitiminin mutlaka kullanılması ve ailelerin etkin katılımının sağlanması gereklidir (Fronapel & Demchak, 2020) ve sürekli olarak yenilenip güncellenebilir olması ihtiyacı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmada özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin pandemi sürecinde ev ortamında ve çocuklarının akademik anlamda ve davranışları yönünde bazı zorluklar yaşadıkları, çocuklarının eğitimi, sağlığı ve gelişimi ile ilgili kaygılar yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

## Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen veri ve temalardan hareketle, ebeveynlerde ve çocuklarda oluşan korku ve kaygıların azaltılmasına yönelik çevrimiçi psiko-eğitim programları düzenlenebilir.

Sokağa çıkma kısıtlaması ile beraber çocukların sosyal ilişkileri zayıflamış ve birbirlerinden uzaklaşmışlardır. Çocuklar vakit geçirmek ve eğlenmek için dijital araçlara yönelmişlerdir. Bu durumun zararlı ve tehlikeli yönlerinden çocukları korumak için ebeveynler çocuklarının dijital araç kullanımını takip edebilir, belirli kota koyabilir ve filtre programları ile çocuklarının denetimlerini sağlayabilirler.

Ebeveynler arasındaki eğitsel farklılıkları engellemek için özel eğitimde aile eğitimleri desteklenebilir ve sistemli bir hale getirilebilir. Çocuklarını tanımaları için ebeveynlere yönelik çalışmalar artırılabilir. Merkezlerdeki çalışmalara ebeveynler de dahil edilebilir.

Ebeveynler çocuklarının eğitim sürecini kolaylaştıracak biçimde güçlendirilebilir.

İleride konu ile ilgili yapılacak araştırmalara yönelik olarak ise, pandemi sürecinde ebeveynlerin rol ve sorumlulukları ve evde öğrenme ortamları gibi çalışmalar yapılabilir.

Nitel sorular çeşitlendirilerek uygun ölçeklerle desteklenen karma yöntemle çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

Aksakallı, G. (2020). *Koronavirüs (COVİD-19) salgını ve korona fobi etkisİ.* https://www.guvenliweb.org.tr/blog-detay/koronavirus-covid-19-salgini-ve-koronafobi-etkisi adresinden alınmıştır

Arık, F. Ş. (1991). Selçuklular Zamanında Anadolu'da Veba Salgınları. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 21-57.

Ben-Pazi, H., Beni-Adani, L., & Lamdan, R. (2020). Accelerating Telemedicine for Cerebral Palsy During the COVID-19 Pandemic and Beyond. *Frontiers in Neurology*, 746 (11).

Bozdağ, F. (2020). Pandemi Sürecinde Psikolojik Sağlamlık. *Turkish Studies*, 15(6), 247-257.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğreetim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142.

Bozkurt, Y., Zeybek, Z., & Aşkın, R. (2020). Covid Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar (Covid19-Özel Ek)*, 204-318.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches ( 2. Baskı).* USA: SAGE Publications.

Ercan, E., Arman, A., Emiroğlu, N., Öztop, D., & Yalçın, Ö. (2020). Türkiye çocuk ve genç psikiyatrisi derneği covıd-19 (korona) virüs salgını sırasında aile, çocuk ve ergenlere yönelik psikososyal ve ruhsal destek rehberi. *Türkiye çocuk ve genç psikiyatrisi derneği (ÇOGEPDER)*.

Erdoğan, A., & Hocaoğlu, Ç. (2020). Enfeksiyon Hastalıklarının Ve Pandeminin Psikiyatrik Yönü: Bir Gözden Geçirme. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 72-80. https://10.5505/kpd.2020.90277.

ETF. (2020). Coping with COVID-19: Mapping education and training responses to the health crisis in ETF partner countries. Torino, Italy: ETF Publishing.

Fardin, M. A. (2020). COVID-19 and anxiety: A review of psychological ımpacts of ınfectious disease outbreaks. *Arch Clin Infect Dis*, https://doi.org/10.5812/archcid.102779.

Fronapel, B., & Demchak, M. (2020). School's Out For COVID-19: 50 Ways BCBA Trainees İn Special Education Settings Can Accrue Independent Fieldwork Experience Hours During The Pandemic. *Behavior Analysis İn Practice*, 13(2), 312–320.

Glassy, D., & Tandon, P. (2020). *Getting Children and Teens Outside While Social Distancing for COVID-19.from American Academy of Pediatrics [AAP].* https://www.healthychildren.org/English/health-issues/conditions/

COVID-19/Pages/Getting-Children-and-Teens-Outside-While-Social-Distancing.aspx adresinden alınmıştır

Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 Pandemic: Technology use to Support the Wellbeing of Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88–90.

Gümüşgül, O., & Aydoğan, R. (2020). Yeni Tip Koronavirüs-Covid 19 Kaynaklı Evde Geçirilen Boş Zamanların Ev İçi Rekreatif Oyunlar ile Değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4 (1), 107-114.

Hassiotis, A., Ali, A., Courtemanche, A., Lunsky, Y., Mclntyre , L., Napolitamo, D., et al. (2020). In the Time of the Pandemic: Safeguarding People with Developmental Disabilities against the Impact of Coronavirus. *Journal of mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 13(2):63-5.

Hiraoka, D., & Tomoda, A. (2020). Relationship Between Parenting Stress And School Closures Due To The COVID-19 Pandemic. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*.

Karcıoğlu, Ö. (2020). What İs Coronaviruses, And How Can We Protect Ourselves. *Anka Tıp Dergisi*, 2(1), 66- 71.

Kargın, T. (2019). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. H. İ. Diken içinde, *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (s. 3/29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Lee, J. (2020). Mental Health Effects Of School Closures During COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.

Lyneham, H., Street, A., Abbott, M., & Rapee, R. (2008). Psychometric properties of the school anxiety scale-teacher report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 292- 300.

Martínez-Monteagudo, M., Inglés, C., Trianes, M., & García-Fernández, J. (2011). Profiles of School Anxiety: Differences in Social Climate and Peer Violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psycholog*, 9(3), 1023-1042.

MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Milli Eğitim Bakanlığı: Https://orgm.meb.gov.tr/meb iys dosyalar/2018-07/09101900 özel eğitim hizmetleri yönetmeliği 07072018.pdf adresinden alınmıştır

Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 413-437.

Oreopoulos, P., Page, M., & Stevens, A. (2006). Does human capital transfer from parent to child. The intergenerational effects of compulsory schooling. *Journal of Labor Economics*, 24(4), 729–760.

Saavedra, J. (2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic.* https://blogs.worldbank.org/education/

educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic. adresinden alınmıştır

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Haziran 2017*, 21(2): 419-426.

Şenol, F., & Can Yaşar, M. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen Ve Ebeveyn Gözünden "Özel Eğitim". *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 439-458.

UNESCO. (2020). *Life in the Times of COVID. A Guide for Parents with Special needs.* Unesco: https://en.unesco.org/sites/default/files/final_p arents_ guide_covid_19_fn.pdf. adresinden alınmıştır

WHO. (2010). *What is a pandemic?* . World Health Organization: http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questi ons/pandemic/en/ adresinden alınmıştır

WHO. (2020). *What is a pandemic?* . World Health Organization: https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/en/ adresinden alınmıştır

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

# Bölüm 19

## UZAKTAN ÖĞRENME PLATFORMLARI

***Behiye CANBAZ***[1]

***Nursel YALÇIN***[2]

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı 0000-0002-8195-8223

2 Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü , 0000-0002-0393-6408

## 1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırdığımız 21. yy' da, uzaktan eğitim yaygınlaşmış ve yeni yöntemlerle birlikte, eğitim öğretim faaliyetleri yeni bir vizyon kazanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle, bireylerin birbirleriyle etkileşim yöntemleri, bilgiye erişim yöntemleri değişmiş ve dolayısıyla farklı öğrenme ortamları ortaya çıkmıştır. Bu öğrenme ortamlarından biri de uzaktan eğitimdir. Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin farklı ortamlarda bulunduğu, eğitimin internet teknolojileri kullanılarak gerçekleştirildiği eğitim şeklidir. Bu eğitim şekli 1728 yılında gazete sayfalarıyla başlamış, mektup, radyo, televizyon ve sonrasında internet ile birlikte daha da gelişmiştir. Eğitim ortamlarında internetin kullanılmasıyla uzaktan eğitimde, çevrimdışı derslerin yanında, web 2.0 araçlarının sunduğu imkânlarla etkileşimli videolar, ölçme değerlendirme faaliyetleri ve animasyonlar çevrimici ortamlarda kullanılmaya başlanmıştır(Canbaz & Yalçın, 2021). Çevrimiçi ortamlarda kullanılan platformlardan biri de MOOC' lardır. MOOC'lar, öğrencilere ve öğretmenlere ödevlerden ve sınavlardan, video anlatım derslerinden ve diğer web 2.0 teknolojileriyle başkalarıyla işbirliği yapma fırsatına kadar birçok öğrenme deneyimi sunmaktadır(Yang, Sinha, Adamson & Rosé, 2013).

"Kitlesel açık çevrimiçi ders" anlamına gelen MOOC, uzaktan eğitimin herkese açık olan halidir. MOOC'lar çevrimiçi ve etkileşimli teknolojilerin bir arada kullanıldığı, öğrencilere ve öğretmenlere çeşitli materyallerin sunulduğu bir kurs modelidir. Bu kurs içeriklerinde ders notları, etkileşimli ders içeriği, dersin videosu, kısa sınavlar ve canlı dersler bulunmaktadır. Zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde sunulan bu içerikler, bilgi çağı olarak adlandırdığımız 21.yy'da yaygın olarak kullanılmaktadır. Kitlesel açık çevrimiçi dersler, isminden de anlaşılabileceği gibi, internet erişimi olan herkesin, dünyanın neresinde olursa olsun herhangi bir şart veya kısıtlama olmaksızın eğitime ulaşabileceği öğrenme ortamlarıdır. Bu öğrenme ortamları 2008 yılında ortaya çıkmasına rağmen 2012 yılında yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır.

COVID-19 salgını, dünya sağlık örgütü tarafından 12 Mart 2020'de ilan edilmiştir. Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan bu salgın, tüm dünya ülkelerini ekonomik, sağlık, eğitim gibi alanlarda etkilemiş ve ciddi anlamda önlemler alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu önlemlerin en başlıcası salgına karşılık bağışıklık kazanılması için evde kalma uygulaması olmuştur. Sağlık sektörünün ardından bu salgından en çok etkilenen alan eğitim sektörüdür. Üniversiteler ve okullar salgın dolayısıyla yüzyüze eğitim gerçekleştiremedikleri için uzaktan eğitim bir çözüm haline gelmiştir. Çünkü MOOC gibi platformların yaygınlaşmasıyla uzaktan eğitim sistemleri tüm dünyada kullanılabilir bir

eğitim metodu olmuştur(Yamamoto & Altun, 2020). Uzaktan eğitime ani geçişle beraber her ülke farklı platform arayışına girmiştir. Bu arayışın sonucunda MOOC'ları kullanan yükseköğretim kurumlarından ilki Duke Üniversitesi olmuştur(AlQaidoom & Shah, 2020).

Dünyanın virüsle mücadelesinden ötürü uzaktan eğitimin yaygınlaşması ve maliyet açısından uygunluğu nedeniyle Coursera, Udacity, EdX gibi platformlar yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalara göre Coursera platformunun kullanıcı sayısında 27 milyondan 70 milyona arttığı ortaya çıkmıştır(Shah, 2020). Bu sebeple Coursera başkanı pandemi döneminde kolejlerin derslere ücretsiz erişim sağlayabileceğini duyurmuştur. Udacity ise öğrencilere yardımcı olmak amacıyla kursları bir ay ücretsiz hale getirmiştir. Edx' de Üniversite ortaklarına kursların çoğunu ücretsiz yapmıştır(Sood, 2020; AlQaidoom & Shah, 2020). Bu uygulamalar sayesinde salgın döneminde ve sonrasında sağlık çalışanlarının(Bhattacharya, Singh & Hossain, 2020), eğitimcilerin ve halkın bilinçlendirilmesi için MOOC kullanımı yaygınlaşmıştır.

Bu bölümde öncelikle MOOC'ların ilk basamağı olan uzaktan eğitimden sonrasında ise kendini geliştirmek isteyen, farklı alanlarda bilgi edinmek isteyen hayat boyu öğrenenlerin sertifikalı veya sertifikasız kurslar alabileceği dünyada ve Türkiye'de faaliyet gösteren kitlesel açık çevrimiçi ders platformları tanıtılmıştır.

## 2. UZAKTAN EĞİTİM

Uzaktan eğitim kavramı yıllardır kullanılmasına karşın son dönemlerde sıkça kullanılmaya başlamıştır. Posta yoluyla başlayan uzaktan eğitim teknolojik gelişmelerle beraber farklı boyutlar kazanmıştır. Açıklık felsefesi ile ortaya çıkan uzaktan eğitim, eğitim almak isteyen öğrenenlerin cinsiyet, yaş, dil, maddi durum, yaşadığı yer gibi özellikleri göz ardı ederek herkese eğitim öğretim hakkı sunan öğretim sistemi olarak tanımlanmaktadır(Bozkurt, 2017). Günümüz pandemi şartları da göz önüne alındığında hem dünyada hem de Türkiye'de toplumsal gelişim için uzaktan eğitim oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İlkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim basamaklarında kullanılan uzaktan eğitim, devlet kurumları, kurslar, bakanlıklar gibi kurumlarda da sıklıkla kullanılmaktadır.

Öğrenim maliyetlerinin artmasıyla, maddi durumu imkân vermeyen insanların daha fazla faydalandığı uzaktan eğitim; elektronik olmayan veya elektronik olan sistemlerle zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldıran eğitim faaliyeti olarak tanımlanabilmektedir(Kırık, 2014). Uzaktan eğitim genel anlamda ülkelerin yaşadıkları çağa ayak uydurma çabalarının sonucudur. Çünkü gelişmiş ülkeler yaşam boyu öğrenmeye oldukça önem vermektedir. COVID-19 salgını nedeniyle de yaşanan fiziki

koşulların el vermemesi, maddi koşulların el vermemesi gibi sebeplerden dolayı ülkeler uzaktan eğitime yatırım yapmak zorunda kalmışlardır. Uzaktan eğitim farklı ortamlardaki öğrenci ve öğretmenleri aynı ortama taşıyarak; belirli bir müfredat ve plan dâhilinde ders yapılmasına imkân sağlayan öğretim sürecidir.

Geleneksel eğitime oranla daha büyük fırsatlar sunan eğitim, yeni teknolojilerle beraber etkileşim imkânı sunmaktadır. Böylelikle geleneksel eğitimdeki tek yönlü eğitim son bulmuştur. Bununla birlikte uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayıran birçok özellik vardır(Çoban, 2012). Bunlar;

- Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin farklı mekânlarda olması,
- Senkron veya asenkron öğrenmeye olanak sağlaması,
- Farklı öğretim yöntemleri kullanılarak konunun en iyi şekilde öğretilmesi amaçlanması,
- Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı iletişimin sağlanması,
- Öğretmen ve öğrencinin etkileşimde olmasını sağlayan eğitim medyası kullanılması,
- Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğrenciye göre farklı imkânlar sunulması,
- Öğrenciye öğretmenden daha fazla sorumluluk yüklenmesi,
- Sürekli eğitim olanağı sağlaması,
- Öğrenim maliyetlerini önemli ölçüde düşürmesi,
- Ulaşım için ayrı bir zaman gerekmemesidir.

### 2.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel gelişimi

Uzaktan eğitim kavramının, eğitime yön veren web tabanlı eğitim, e-öğrenme, açık öğretim ve çevrimiçi öğrenme gibi kavramlarla aynı anlama geldiği görülmektedir. Eğitime yeni bir yön veren uzaktan eğitim, teknolojiyi kullanarak öğrencinin ders araç-gereçlerine ulaşımı arasındaki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan bir alan olarak tanımlanmaktadır(Bozkurt, 2017; Artsın, 2018).

**Şekil 1.** *Uzaktan eğitimin teknolojik gelişimi*

Uzaktan eğitimin tarihi incelendiğinde ise Şekil-1'de görüldüğü gibi çeşitli ilerlemeler kat ederek bugünkü haline gelmiştir. Uzaktan eğitim en eski tarihi mektupla öğretime dayanmaktadır. Mektupla öğretimde öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı konuşma yoktur. Öğretim materyali mektupla ulaştırılmaktadır. Ancak 1728 tarihi uzaktan eğitimin başlangıcında önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü ilk defa 1728 yılında Boston'da bir gazeteye stenografi dersi verileceği ve bu derslerin uzaktan eğitim yoluyla yapılacağı belirtilmiştir. (Verduin and Clark, 1991).

İngiltere'de mektupla uzaktan eğitim uygulamalarının, Isaac Pitman tarafından 1840 yılında başladığı bilinmektedir. Isaac, mektupla öğretim ile öğrencilere İncil eğitimi vermiştir. Ayrıca Isaac, öğrencilere yaptıkları çalışmaları sebebiyle başarı notu vermiş, böylelikle not değerlendirme sistemini de oluşturmuştur. İngiltere'deki uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde 1883 yılında kurulmuştur. Amerika'da Mektupla Eğitim Üniversitesi ilk başlarda oldukça ilgi görmesine rağmen kısa bir süre sonra faaliyetlerini durdurmuştur (Nizam, 2004). Uzaktan eğitimin tarihinde atılan bir diğer adım 1933 yılında İsveç Üniversitesinde kadınlara "Mektupla Kompozisyon Dersleri" verilmesi olmuştur. Bu adımla beraber 1906 yılında ABD'de yazışmalı ilköğretim başlamıştır. Bu bağlamda bakıldığında uzaktan eğitimin teknolojiden etkilenerek geliştiği ve daha büyük kitlelere ulaşacağı görülmektedir.

Almanya da uzaktan eğitimin temelleri 1856 yılında, "Tele Colleg", "Schulfernsehen", "Fern Universitat" ve "Deutsch Institut Fur Fernstudien" gibi uzaktan eğitim kurumları kurularak atılmıştır. Bu kurumlar günümüze kadar gelmiştir. Fransa'da 1907 yılında uzaktan eğitim çalışmaları yürütülmeye başlasa da, resmi olarak 1939 yılında Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuştur. Aynı yıllar içerisinde Rusya'da uzaktan eğitime yönelik farklı uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalar halka sunulmuştur (Kırık, 2014).

Fransa'da 1930'lu yıllarda mektupla uzaktan eğitim hizmetlerinin başlatıldığı görülmektedir. Önce özel kurumlar daha sonra devletin uzaktan eğitim hizmetlerini desteklediği görülmektedir. 1940 yılında Ulusal Tele Eğitim Merkezi (CNTE), bugün (CNED) Ulusal Uzaktan Eğitim Merkezi adını alarak savaş yıllarında da eğitim uygulamalarına yoğun bir şekilde devam etmiştir. 1940'lı yıllarda 1413, 1960'larda 73 bin, 1970'lerde 158 bin öğrenen uzaktan eğitim alabilmek için Ulusal Uzakta Eğitim Merkezi'ne kayıt yaptırmıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007). Bu rakamlardan anlaşılabileceği gibi halk uzaktan eğitime oldukça önem vermiştir. Bu gelişmelerin ardından Fransa'da öncelikle uydu sonra kablolu yayıncılıkla beraber uzaktan eğitim hizmetleri artarak devam etmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde uzaktan eğitim uygulamasında ilk önemli adım 1958 yılında atılmıştır. Bu önemli adım sayesinde dışardan okul bitirmek isteyenlere hazırlık kurslarının mektupla verilmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Mektupla Öğretim Merkezi 1974 yılında Mektupla Öğretim Okuluna dönüştürülmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte uzaktan eğitimde kullanılan ortam ile materyallerin gelişmesi ve çeşitlenmesi sebebiyle 1992-1993 öğretim yılında Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı bünyesinde uzaktan öğretim teknolojilerini kullanarak lise öğrenimi veren Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur(MEB, 2020).

1980'lerde ise Türkiye'de uzaktan eğitim hızlı bir ivme kazanmıştır. Yükseköğretimde uzaktan eğitim modeli ilk olarak Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde başlamıştır. 1982 yılında İktisat ve İş İdaresi Programları ile birlikte Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi resmi olarak hizmet vermeye başlamıştır. Tüm Türkiye'ye eğitim sunan Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ve Batı Avrupa'da yaşayan Türk vatandaşlarına da diploma imkânı sağlamıştır (Çukadar & Çelik, 2003). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'ne öncelikli olarak 29 bin civarında öğrenci kaydolmuş ve bu sayı giderek artmıştır. 1982-1993 yılları arasında açık öğretime yönelik talep artmıştır. 11 yıllık periyod içerisinde yaklaşık 200 bin öğretmene de ön lisans ve lisans tamamlama imkânı sağlanmıştır. Böylece Türkiye'deki eğitimli nüfusun sayısında artış meydana gelmiştir. Anadolu Üniversitesi farklı bölümlerle ilgili çalışmalarına devam etmiş ve bunun üzerine "Tarım ve Veterinerlik", Hemşirelik, Ebelik ve Sağlık Teknikerliği ön lisans programları açılmıştır. 1990'lı yıllarda internet ve web teknolojileri giderek gelişmiş, uzaktan eğitim daha kapsamlı bir hal almıştır. Türkiye'de öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri amacıyla Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)'nde Enformatik Enstitüsü kurulmuştur (Çukadar ve Çelik, 2003).

Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında teknolojinin gelişmesiyle birlikte Web 2.0 teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanılmasıyla yeni öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Bu kuramlardan biri de ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklayan bağlantıcılık(connectivism ) kuramıdır.

### 2.2. Bağlantıcılık(Connectivism)

Bağlantıcılık kuramına göre, bilgi ağlar üzerinde dağınıktır ve ağlar arasında gezinebilme becerisiyle ilgilidir(Downes, 2012; Bozkurt, 2015). Bağlantıcılık, öğrencilere 21.yy becerileri kazandırılma amacına uygun olarak; öğrenmede, öğrencinin derse aktif olarak katılmasının önemli olduğunu ve öğrencinin kaynaklarla etkileşimi sonucunda öğrenmenin gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Geleneksel öğrenme alanlarında

bilişsel, davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımların uygulanabileceği ifade edilirken, bağlantıcılık; ağlar üzerinde bireysel ve toplu halde öğrenmeyi açıklayabilmektedir(Bozkurt, 2014). Bağlantıcılığa göre öğrenme sürecinde çok önemli olduğu belirtilen 4 temel etkinlik bulunmaktadır.

- Bir Araya Getirmek (Aggregation): Farklı içerikleri dinlemek, izlemek veya okumak için kaynağına ulaşmak
- İlişkilendirmek (Relation): İçeriklerin dinlenmesi, izlenmesi veya okunmasının ardından daha önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmek
- Oluşturmak (Creation): Bilgileri anlamlandırma ve yansıtma sürecinin ardından Web 2.0 teknolojileri kullanılarak kişiye ait yeni bir ürün oluşturmak
- Paylaşmak (Sharing): Öğrencilerin oluşturmuş olduğu ürünleri ağ aracılığıyla diğer kişilerle paylaşmaları sağlamak

Bağlantıcılığın ilkelerini kullanan bir kitlesel açık çevrimiçi dersin özerklik (autonomy), çeşitlilik (diversity), açıklık (openness), bağlantılılık (connectedness) ve etkileşim (interactivity) özelliklerini göstermesi gerektiği ifade edilmektedir. Özerklik öğrenciye nerede, ne zaman, nasıl, kiminle ve hatta ne öğreneceği konusunda karar verebilmesine olanak sağlamaktadır. Çeşitlilik niteliklerin birbirinden farklı bir yapıda olmasını ifade etmektedir. Açıklık kavramı, öğrencinin tüm süreç boyunca hiçbir engel ile karşılaşmamasıdır. Bağlantılılık ve etkileşim ise özerklik, çeşitlilik ve açıklık öğelerini mümkün kılan özelliklerdir (Mackness vd., 2010).

## 3. MOOC NEDİR?

MOOC(Massive Open Online Courses), herhangi bir alanda dünyanın çeşitli yerlerinden çok sayıda öğrencinin çevrimiçi kursları takip edebilmesini sağlayan uzaktan öğrenme ortamlarıdır. MOOC'lar ilk olarak 2007 yılında "Bağlantıcılık" ve "Bağlantıcı Bilgi" kavramlarını tanımlamak için David Cormiers ve Bryan Alexandar tarafından kullanılmıştır. Fakat MOOC kavramı, George Siemens ve Stephen Downes'ın 12 haftada tamamladığı bağlantıcılık kuramına göre yapılandırdıkları 'Connectivism and Connectivity Knowledge' dersi ile ortaya çıkmıştır. Bu ders kampüs içinde 24 öğrenci tarafından alınırken, dünya çapında 2300'den fazla öğrenci ücret ödemeden derse kaydolmuştur. Dersin yakaladığı başarı ile beraber Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslere olan ilgi artmıştır. Bundan sonra ise, 3 ders çevrimiçi ve ücretsiz bir şekilde Stanford Üniversitesinde 2011 yılında öğrencilere sunulmuş ve 160 binden fazla öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

MOOC'lar, internet üzerinden erişim sağlanabilen, kitlesel anlamda daha fazla öğrenciye ulaşmayı sağlayan açık ve ücretsiz dersler olarak tanımlanabilmektedir. Bu ücretsiz ders platformlarında, sadece video, pdf gibi ders içerikleri değil, çevrimiçi-çevrimdışı ve eşzamanlı teknolojileri birlikte kullanılabilmekte, öğrenci ve öğretmenlere geniş materyalleri sunmaktadır. MOOC'ların sunduğu içerikler şunlardır;

- Ders notları
- Etkileşimli ders içeriği
- Kısa sınavlar
- Dersin videosu
- Canlı dersler

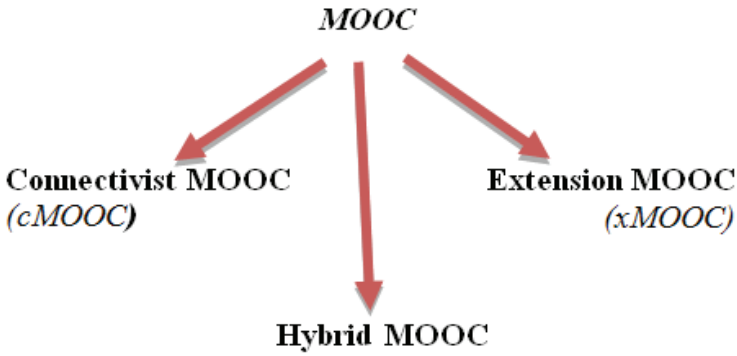
MOOC'lar "Kitlesel açık çevrimiçi dersler" olarak Türkçe 'ye çevrilmektedir. Baş harflerinde barındırdığı 4 temel ilke üzerine kuruludur. Bu ilkeler;

**Kitlesel (Massive):** Devasa, çok büyük anlamlarına gelen kitlesellik kavramı, genel anlamda öğrenci sayısının çokluğunu ifade etmektedir; fakat Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler 10 öğrenciyle olabileceği gibi 100.000'in üzerinde öğrenciyle de olabilmektedir. Öğrenenlerin sayı olarak fazlalığının yanı sıra öğrenenlerin farklılığı, kullanılan araçların çeşitliliği ve büyüklüğü vurgulanmaktadır(Ergüney, 2015).

**Açık (Open):** Açıklık kavramı MOOC'ların en önemli özelliğine vurgu yapmaktadır. MOOC'larda açıklık, kavramı herkesin derslere erişebilmesini ifade etmektedir. Ayrıca açıklık, açık müfredatı ifade etmekle birlikte öğrencilerin MOOC sistemine istediği zaman katılmasını veya istediği zaman sistemden ayrılmasını ve dersler süresinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurmasını ifade etmektedir (Rodriguez, 2012; Koutropoulos et al, 2012). Açıklık, bireyler ile bilgi kaynakları arasında erişim engellerinin ortadan kalktığı öğrenme faaliyetlerini ifade etmektedir.

**Çevrimiçi (Online):** MOOC'ların çevrimiçi ortamlarda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkânları kullanarak yürütülmesini ifade etmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu etkileşim ve iletişim fırsatları MOOC'ların büyük sınıflar olarak ortaya çıkmasının en önemli unsurlarından biri olmuştur.

**Ders (Course):** Öğrenme içeriklerinin eğitsel bir plan ve pedagojik yaklaşımlarla akademik olarak yapılandırılarak tasarımlanmasını ifade etmektedir.




**Şekil-2:** *MOOC Türleri(Ongulu, Aktürk, Şahin, Hanoğlu, 2015)*

MOOC'lara olan ilginin giderek artmasıyla birlikte şekil-2' de görüldüğü gibi farklı türleri ortaya çıkmıştır. Siemens'e göre benimsedikleri yaklaşımlar açısından kitlesel açık çevrimiçi derslerin iki türü bulunmaktadır. Ayrıca bu türlerin birlikteliğinden oluşan ayrı bir melez türü de bulunmaktadır(Cormier ve Siemens, 2010.)

**Bağlantıcı Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders(cMOOC):** İlk olarak ortaya çıkan MOOC türüdür. Bağlantıcılık kuramına göre yapılandırılmış, yaratıcılık ve özerkliği ön plana çıkarmaktadır. Bu MOOC'larda öğrenciler ve öğretmenler oluşturdukları bilgiyi öğrenme ortamına dağıtık halde sunmaktadırlar(Siemens, 2012). cMOOC'ta öğrenme sürecinin merkezinde bulunan öğrenci bilgiyi ortaya çıkaran kişi iken öğretmenler ise öğrenme sürecini kolaylaştıran kişi olarak meydana çıkmaktadır (Artsın, 2018).

**Geleneksel Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders (xMOOC):** Geleneksel öğrenme yaklaşımlarını tercih eden, extension ifadesinin kısaltmasıyla kullanılan MOOC türüdür. Genel olarak üniversitelerde uygulanan öğretim modelinin benimsendiği söylenmektedir(Siemens, 2013). xMOOC'lar genellikle yüksek bütçeye sahip kurumların kullandığı edX, Coursera gibi platformlardır. Bu tür MOOC'larda uzman tarafından öğrenme içeriği hazırlanır ve öğrenci bu içerikle etkileşime girerek öğrenme sürecinin bir parçası olur. Öğrenci istediği yerden, istediği zaman platforma erişerek ders materyallerini kullanabilir.

**Melez Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders(hMOOC):** Karma öğrenme yaklaşımını uygulayan daha büyük öğrenci kitlesine ulaşmayı amaçlayan kitlesel açık çevrimiçi dersler olarak tanımlanmaktadır.

## 4. DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE MOOC UYGULAMALARI

MIT, Stanford, Harward gibi dünyanın önde gelen üniversitelerine ek olarak MOOC şeklinde kurs açan birçok kurum ve kuruluş vardır. Son yıllarda dünyada ve Türkiye'de MOOC sayısı artmaktadır. Bu bölümde, Türkiye'de ve dünyadaki MOOC platformları kısaca anlatılmaktadır.

### 4.1. Dünyada MOOC Uygulamaları

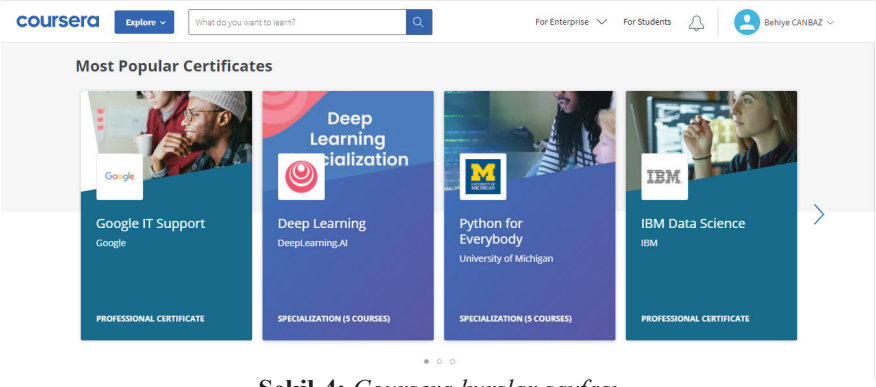
MOOC, ilk defa 2008 yılında George Siemens ve Stephen Downes tarafından kullanılmaya başlanılan terimdir. MOOC'lar Siemens ve Downes'in "Connectivism and Connective Knowledge" adlı dersine yanıt olarak 2008 yılında ortaya çıkmıştır. Kanada'da açılan bu derste ilk grup 24 kişi olsa da, çevrimiçi olarak açılan ikinci gruba çeşitli ülkelerden 2300 den fazla öğrenci kaydolmuştur(Cormier & Siemens, 2010). Stanford Üniversitesi'nin ise 2011 yılında açtığı yapay zekâ(artificial intelligent) adlı kursa 190 farklı ülkeden 160 bin öğrenci kayıt olduğu için MOOC'lar herkesin dikkatini çekmiştir.

Günümüzde MOOC'lar milyonlarca kişiye erişim imkânı sunmaktadır. Bu yüzden MOOC'lar çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenmektedir. Gün geçtikçe MOOC platformlarının sayısı artmaktadır. Bunlardan bazıları Şekil-3'te de görülen; Coursera, Edx, Udacity, Khan Academy, Codecademy, Udemy, Futurelearn, Openstudy, Canvas Network, Swayam, Google dijital atölye, Datacamp, Novoed, Iversity, Miriada X, Openlearning, P2PU, NPTEL ve ALISON gibi platformlardır. Bu platformlardan yaygın olarak kullanılanlar hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

**Şekil-3.** *Dünya'da Mooc Türleri*

### 4.1.1. Coursera

Coursera(https://www.coursera.org/), 2012 yılında Daphne Koller ve Andrew Ng tarafından kurulmuş bir uzaktan öğrenme platformudur. Dünyanın en iyi üniversitelerinin 200'den fazlası, çevrimiçi öğrenme deneyimi sunmak için Coursera ile işbirliği yapmaktadır. Dünya'da yaşanan COVID-19 salgının da etkisiyle 2021 verilerine göre(https://www.coursera.org/) Coursera'ya kayıtlı 77 milyon öğrenci, 100'den fazla Fortune 500 şirketi ve 6.000'den fazla kampüs, işletme tarafından kullanılmaktadır(coursera.org). Bunun yanı sıra platform, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu ortaklarıyla birlikte dersleri Türkçe, Rusça, Portekizce, Japonca, Ukraynaca, Kazakça ve Arapça' ya çevirmektedir.




**Şekil-4:** *Coursera kurslar sayfası*

Şekil 4'te görüldüğü gibi Coursera'da, 5100'den fazla kurs, uzmanlık dersleri bulunmakta ve kişiler sertifika veya derece alabilmektedir. Platforma ücretsiz üye olan öğrenenler dünya çapında farklı kişilerden eğitim alabilmektedirler. Ayrıca belirli fiyatlarla çeşitli üniversitelerden mezun olma fırsatına sahiptirler.

### 4.1.2. EdX

EdX(https://www.edX.org/), kar amacı gütmeyen, 2012 yılının Şubat ayında, Profesör Anant Agarwal'ın MIT ve Harward'dan arkadaşları ile çevrimiçi bir ders başlattığında ortaya çıkan platformdur. Çeşitli teknoloji şirketleriyle yaptığı çevrimiçi öğrenme ortaklıklarıyla dünya genelinde 35 milyon öğrenciye ulaşmış ve 1,4 milyon sertifika vermiştir. MIT ve Harvard Üniversitelerinin kurucu üyesi olduğu edX'in 112 üniversite ile sözleşmeli ortaklığı bulunmaktadır(Atik & Ata, 2018). Edx'te mimarlıktan mühendisliğe, etikten sağlığa kadar 3000'den fazla kurs bulunmaktadır. Ayrıca lisans ve lisansüstü derece alınabilen programlarda yer almaktadır(https://www.edx.org/about-us). Bu platformda yer alan kursların yönetim, veri analizleri ve istatistikler, eğitim ve öğretmen eğitimi, sosyal bilimler, biyoloji, iş dünyası, bilgisayar bilimi, ekonomi

ve finans, mühendislik, tarih gibi konularda olduğu görülmektedir. EdX'te üç aşama şeklinde kurslar; giriş düzeyi, orta düzey ve gelişmiş düzey aşamalarından oluşmaktadır. Sertifika veya kursu bitirme durumlarına göre ise; doğrulanmış, kredili, profesyonel sertifika programı, mikro master program olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır(Atik & Ata, 2018).

#### 4.1.3. Udacity

Udacity(https://www.udacity.com/), 2011 yılında Stanford eğitmenleri Sebastian Thrun ve Peter Norvig'in "Yapay Zekaya Giriş" kurslarını herkese ücretsiz çevrimiçi olarak sunmayı seçmeleriyle bir deney olarak başlamıştır. Bu kursa 190'dan fazla ülkeden 160.000'den fazla öğrenci kaydolmuştur. Udacity'de, kurulduğu yıl olan 2011'den bu yana üniversite dersleri ve mesleki gelişim alanlarında dersler verilmektedir. Bu dersler genellikle bilişim alanında yoğunlaşmıştır. Veri analizi, android ve IOS işlemciler, veri bilimi, dijital pazarlama, mobil uygulama geliştirme, makine öğrenimi, yazılım mühendisliği, sanal gerçeklik, web geliştirme gibi kurslar mevcuttur. Bu kurslar; başlangıç, orta ve gelişmiş olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Bazı üniversiteler Udacity'den alınan dersleri, final sınavı yaparak elde edilen başarı durumuna göre kredi yerine saymaktadırlar(Atik & Ata, 2018).

#### 4.1.4. Khan Academy

Khan academy (https://www.khanacademy.org/), 2006 yılında kar amacı güdülmeksizin Salman Khan tarafından "herkese, her yerde, dünya standartlarında, bedelsiz eğitim" sloganıyla kurulmuş bir uzaktan öğrenme platformudur. 2021 yılı itibari ile Khan academy, 190 ülkede 400 milyon öğrenci tarafından 41 dilde kullanılabilmektedir. 190 ülkeye ulaşan Khan academy platformu Instagram, Youtube, Twitter, Google+, Facebook ve İzlesene gibi sosyal medya araçlarını aktif bir şekilde kullanmaktadır. Ayrıca Khan Academy ödüllendirme sistemi ile çözülen sorulara, tamamlanan derslere göre kazanılan puanlarla öğrencilerin oyunlaştırma ile sıkılmadan öğrenmelerini sağlamaktadır. İlkokuldan üniversite seviyesine kadar dersler sunulmaktadır.

Khan academy Türkçe çalışmalarına 2014 yılında başlanmış olup dersler EBA platformunda yayınlanmaktadır. Khan academy Türkçe'nin tek sponsoru STFA'dır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı iş birliği ile eğitim hayatında aksaklıklar yaşayan kişilerinde eğitim alması sağlanmaktadır.

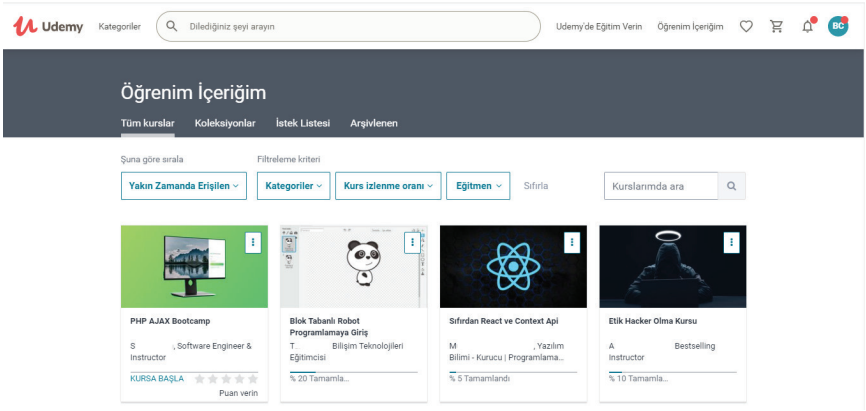
#### 4.1.5. Codecademy

Zach Sims ve Ryan Bubinski'nin 2011 yılında kurduğu uzaktan öğrenme platformudur. Codecademy, Python, PHP, JQuery, JavaScript, Ruby, HTML ve CSS dâhil olmak üzere yedi farklı programlama

dilini kullanarak ücretsiz kodlama dersleri sunan çevrimiçi öğrenme platformudur. Sadece kodlama eğitimlerinin olması dolayısıyla sınırlı kitleye hitap etmektedir.

### 4.1.6. Udemy

Udemy(https://www.udemy.com/), öğrencilere ve yetişkinliklere yönelik kursları içeren uzaktan öğrenme platformu olarak 2010 yılında Eren Bali, Oktay Çağlara ve Gagan Biyani tarafından ABD'de kurulmuştur (Wilson & Gruzd, 2014; Zancanaro, Nunes & de Souza Domingues, 2017). Bu platformda verilen kurs içerikleri alanında uzman gönüllü kişiler tarafından hazırlanmaktadır. Udemy'de ücretli ve ücretsiz dersler bulunmaktadır. Ücretli olan kurslar bazen özel günlerde indirime girmekte ve daha uygun fiyatlarla kurslar satın alınabilmektedir.




**Şekil-5:** *Udemy alınan dersler görüntüsü*

2021 yılında Udemy'nin sitesinden elde edilen verilere göre yazılımdan kişisel gelişime, pazarlamadan fotoğrafçılığa kadar çeşitli alanlarda yaklaşık 130 bin çevrimiçi kurs bulunmaktadır. Alanında uzman olan kişiler kendi derslerini oluşturarak Udemy'de bu dersleri verebilmektedir. Şekil 5'te Udemy'de verilen bazı dersler görülmektedir. Uzaktan öğrenme platformlarının karşılaştırıldığı bir çalışma da Udemy'nin diğerlerine göre daha az maliyetli olduğu bulunmuştur (Cetina, Goldbach & Manea, 2018). Udemy mobil uygulaması da kullanıma açıktır. Bu uygulama üzerinden öğrenen ders içeriklerini indirebilmekte ve çevrimdışı iken dersleri dinleyebilmektedir. Ayrıca Udemy platformu Instagram, Youtube, Twitter ve Facebook gibi sosyal medya platformlarıyla birlikte kullanılabilmektedir.

### 4.1.7. Canvas Network

Canvas Network, eğitim ve öğrenme teknolojisindeki engelleri kaldırarak açık eğitim kaynakları geliştirmeyi hedefleyen platformdur. Bu yüzden, kurumlar ve teknoloji uzmanlarıyla ortak olan bir eğitim teknolojisi şirketi olan Instructure tarafından geliştirilmiş ve desteklenmiştir. Canvas Network, öğrencilere Canvas Learning Management System ile dünyanın birçok yerinde eğitimciler tarafından hazırlanan açık çevrimiçi kurslar sunmaktadır. K-12 ve yükseköğretim seviyesine uygun ücretli dersleri bünyesinde bulundurmaktadır. Kurs sonundaki sertifika veya katılım belgesinden kursu veren eğitmen sorumlu olmaktadır.

### 4.1.8. Miriada X

İspanya'da Telefonica ve Universia tarafından 2013 yılının başlarında kurulan uzaktan öğrenme platformudur. Hedef kitlesi İspanyolca dilinin konuşulduğu Latin Amerika ülkeleridir. Bu yüzden sadece İspanyolca, Portekizce ve İngilizce dil desteği bulunmaktadır. Buna karşın dünya çapında kullanılan en yaygın MOOC platformlarından biridir(Ongulu, Aktürk, Şahin, Hanoğlu, 2015).

### 4.1.9. Iversity

Iversity, Jonas Liepman'ın öğrenci olduğu dönemde temelini attığı bir uzaktan öğrenme platformudur. 2011'de ise Hannes Klopper ile devam edilmiştir. Platformun felsefesi; "Eğitime erişim ya insanların hayatını daha iyi hale getirir ya da tüm topluma bir değişiklik getirebilir" düşüncesi üzerine kurulu olduğu için ücretsizdir. Temmuz 2014'ten günümüze tıp, bilgisayar, ekonomi, fizik, hukuk, tasarım ve felsefe gibi çeşitli konularda sürekli artan ders kataloğuna sahiptir.

### 4.1.10. Futurelearn

FutureLearn 40 yılı aşkın süredir uzaktan ve çevrimiçi eğitim veren açık üniversite(open üniversity) tarafından 2013 yılında kurulmuş, çeşitli alanlarda kitlesel açık çevrimiçi ders ya da ücretsiz çevrimiçi eğitim veren bir kuruluştur. 2021 verilerine göre Futurelearn'de, çeşitli alanlarda 3000'den fazla kurs bulunurken, bu kurslara kayıtlı 35 milyon öğreneni bulunmaktadır(https://www.futurelearn.com/info/career-home).

### 4.1.11. NovoEd

NovoEd, 2012 yılında Farnaz Ronaghi, Amin Saberi tarafından kurulan öğrenci merkezli çevrimiçi öğrenme ortamıdır. Öğrenmeyi ekiple, işbirlikli ve proje tabanlı bir yaklaşımla yapmaya olanak tanımaktadır. Dünyanın dört bir yanından öğrencilerle birlikte çalışmaya ve kendini geliştirmeye imkân sunmaktadır.

#### 4.1.12. P2PU

Pear 2 Pear University(https://p2pu.org/en/), 2007 yılında Cape Town Open Education Declaration'dan ortaya çıkmış ve o zamandan beri açık eğitim alanında aktif olarak çalışmaktadır. Philipp Schmidt, Delia Browne, Neeru Paharia, Stian Haklev ve Joel Thierstein tarafından kurulan P2PU, yeterli destekle ücretsiz bir şekilde herkesin çevrimiçi olarak her şeyi öğrenebileceği inancıyla başlamıştır. Bu strateji, bir dizi proje ve işbirlikleri ile 50'den fazla ülkede on binlerce öğrenciye ulaşmıştır(https://www.p2pu.org/en/about/). P2PU, MOOC ortamı sağlamanın yanı sıra öğrenmek ve öğretmek isteyen herkese topluluk oluşturarak işbirliği halinde çalışma imkânı vermektedir (Yuan & Powell, 2013; Zancanaro, Nunes & de Souza Domingues, 2017).

#### 4.1.13. Google Dijital Atölye

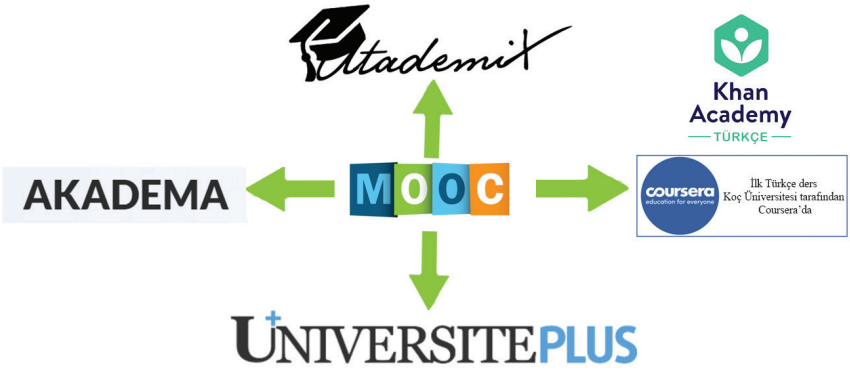
Google dijital atölye, kullanıcılara çevrimiçi öğrenme deneyimi sunmak için Google'ın oluşturduğu bir uzaktan öğrenme platformudur. Bu platform, kariyer hayatına katkıda bulunmak isteyen, dijital pazarlama alanında çalışma yürütmek isteyen bireylere yardımcı olmak için tasarlanmış, sertifikalı veya sertifikasız çeşitli çevrimiçi kurslardan oluşmaktadır. Bu kursların en güzel yani ise büyük çoğunluğunun ücretsiz olmasıdır. Kişilerin kurslara katılmak için Google hesabı ile oturum açması ve ilgisini çeken kurslara kayıt olması gerekmektedir. 2015 yılından bu yana hizmet vermekte olan bu platformda; "dijital güvenlik", "veri ve teknoloji", "dijital pazarlama" ve "kariyer geliştirme" olmak üzere 4 farklı alanda toplam 25 adet kurs programı bulunmaktadır. Bu kurslar tamamen video anlatımlı derslerden oluşmakta olup, öğrenciler her dersten sonra kısa sınava, kursun sonunda ise genel sınava katılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının hedefleri doğrultusunda öğretmenlerin gelişimlerinin sertifikalı eğitim programları ile desteklenmesi amacıyla Google ile "Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü iş birliğinde" "Flutter ile yazılım geliştirme, bilgi işlemsel düşünme becerisinin disiplinler arası yaklaşım ile öğretimi, dijital girişimciliğin temelleri, kotlin ile yazılım geliştirme" kursları uzaktan eğitim faaliyetleri şeklinde öğretmenlere açılmıştır(MEB, 2020).

### 4.2. Türkiye'de MOOC Örnekleri

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin tarihi gelişimine bakıldığı zaman Türkiye, uzaktan eğitim faaliyetlerine daha sonra entegre olmuştur. Bu nedenle MOOC platformlarının diğer ülkelerden sonra kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Evrensel olarak kullanılan MOOC'lar, Türkiye'de E-Üniversite olarak 2013 yılında kullanılmaya başlanmıştır. E-üniversite, turkcell akademi, Khan akademi, atademix, akadema,

Microsoft açık akademi, bilge iş gibi MOOC'ların Türkiye'deki örneklerine yer verilmiştir.




**Şekil-6.** *Türkiye'de Mooc Örnekleri*

### 4.2.1. E-Üniversite

E-üniversite Türkiye'deki ilk MOOC uygulamalarındandır ve 2013 yılında faaliyetine başlamıştır. E-üniversite, ulusal ve uluslararası geçerliliğe sahip lisans, yüksek lisans ve doktora programları olan bir uzaktan öğrenme platformudur.

**Şekil-7:** *E-Üniversite platformunun görüntüsü*

Bu platformda diğer mooc'larda olduğu gibi zaman ve mekân kısıtlaması olmadan öğrenciler eğitim alabilmektedirler. Alınan eğitimler öğrencilerin isteğine bağlı olarak Türkçe, İngilizce ve Fransızca dillerinde izlenebilmektedir. Yürütülen çalışmalar ile birlikte derslerin İspanyolca ve Arapça izlenmesi de mümkün olacaktır. Şekil-7'de e-üniversite de ücretsiz derslerin verildiğine dair tanıtım görüntüsü görülmektedir.

### 4.2.2. Khan Academy Türkiye

Eğitimin herkese ücretsiz bir şekilde ulaşmasını sağlamak için, 2014 yılında kurulmuş bir uzaktan öğrenme platformudur. Khan academy

Türkçe dersleri EBA'da yayınlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün yaptığı iş birliği ile önceki yaşamlarına eğitim alma hakkına sahip olamamış kişilere ulaşma amacı taşımaktadır. Platformu kullanmak ve derslere erişim için kayıt olmaya gerek yoktur. Hangi derse ihtiyaç varsa o dersin videolarını açmak yeterli olmaktadır. 2021 yılında Khan academy Türkiye'de ilkokuldan üniversite seviyesine kadar 7 farklı alanda dersler ve toplamda 12705 ders videosu bulunmaktadır.

#### 4.2.3. Turkcell Akademi

Turkcell Akademi, çeşitli alanlarda eğitim içeriklerinin sunulduğu uzaktan öğrenme platformudur. Bu platform 2006 yılından beri Turkcell Grup'un kurumsal üniversitesi olan Turkcell Akademi tarafından 2014 yılında hayata geçirilmiştir. Turkcell akademi'de pazarlama, satış, mobil uygulama geliştirme, girişimcilik, kişisel gelişim gibi farklı alanlarda ücretli/ücretsiz eğitimler ve sertifika programları bulunmaktadır.

#### 4.2.4. Microsof'un Açık Akademisi

Ülkemizin ilk ücretsiz çevrimiçi uygulama geliştirme okulu açık akademidir. 2012 yılında sosyal sorumluluk projesi olarak başlamıştır. Her seviyeye uygun konu anlatımları, kaynak kütüphanesi, gelişmiş e-kampüs ortamı, sosyal grupları ve sanal sınıf eğitimleri ile öğrenme ortamını zenginleştirmiştir. Öğrenci sayısı git gide artarak 120 bine ulaşmıştır. Eğitimler dışında öğrencilerle yarışmalar düzenlenerek daha etkileşimli ortamlar oluşturulmaktadır.

#### 4.2.5. AtademiX

Atademix, hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlayan MOOC'ların Türkiye'deki Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin yürütmüş olduğu ilk kurumsal uzaktan öğrenme platformudur. Böylece Avrupa MOOC'ları listesinde yerini almıştır. AtademiX, dört ders ile 29 Aralık 2014 tarihinde öğretim sürecine başlamıştır. Bu dört ders (Biyoistatistiğe Giriş, Osmanlı Türkçesi, Elektronik Ticaret ve Arapçaya Giriş) 3 bini aşan öğrenci sayısıyla tamamlanmıştır. Şu anda ise Atademix'te 5968 kullanıcı, 19 kurs ve 3 adet sertifika programı bulunmaktadır. Derslerle ilgili sistem üzerinde çeşitli materyaller ve alıştırma/uygulamalar bulunmaktadır. Bu dersler farklı öğrenim düzeyine sahip isteyen herkesin katılımına açıktır(http://atademix.atauni.edu.tr/).

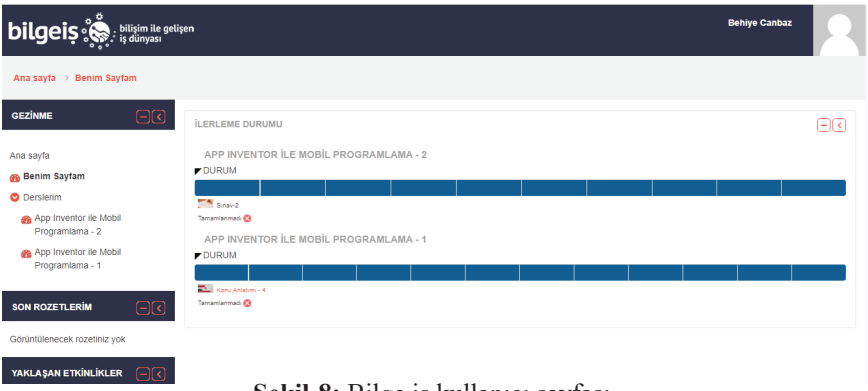
#### 4.2.6. Akadema

AKADEMA, Anadolu üniversitesinin 34 yıllık Açıköğretim deneyiminin bir ürünü olarak, herkesin ücretsiz bir şekilde eğitim alabileceği dersleri içeren uzaktan öğrenme platformudur. Bu

platform MOOCs (Massive Open Online Courses) olarak adlandırılan dersler sunmak amacıyla oluşturulmuştur. Akadema'da iki türde ders bulunmaktadır. Birincisi, bir öğretim elemanının rehberliğinde yürütülen, belirli bir başlangıç ve bitiş tarihi olan derslerdir. İkincisi ise bireysel öğrenme türünde olan öğrenenlerin diledikleri zaman başlayarak diledikleri zamanda bitirebilecekleri derslerdir. Öğretim elemanının rehberliğinde yürütülen derslerde gerekli faaliyetler tamamlandığında tamamlama belgesi almaya hak kazanılmaktadır. Bu platform öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarına göre şekillendirdikleri hayat boyu öğrenmeye yönelik eğitim-öğretim etkinliklerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Akadema'da yönetim ve ekonomi, sosyal bilimler, sağlık ve spor, müzik, kişisel gelişim, hukuk, güzel sanatlar, fen ve teknoloji, eğitim ve dil alanlarında dersler bulunmaktadır.

### 4.2.7. Bilge İş

Bilgeiş, 17 Aralık 2015 tarihinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) tarafından, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen bir projedir. Projenin amacı, herkese 100 adet çevrim içi dersi ücretsiz olarak sağlayabilmektir. BilgeIş, 17 Ekim 2017 itibariyle başarıyla tamamlansa da şu anda gönüllü olarak Türkiye'ye 2023 adet ders oluşturma hedefiyle çalışmaya devam etmektedir. Şekil 8'de Bilgeiş kullanıcısının kendi hesabında görüntülediği dersler bulunmaktadır.




**Şekil-8:** Bilge iş kullanıcı sayfası

Bilgeiş, web tasarımı, yazılım geliştirme, fotoğrafçılık, kişisel gelişim gibi birçok alanda dersler içermektedir. Dersler özellikle Türkiye'de çalışan ve işverenlerin yeni teknolojilere uyum yeteneklerini artırmak amacıyla yapılmış olsa da, bilgeis.net öğrenme platformu, öğrenmek isteyen herkese, her zaman açıktır(https://bilgeis.net/).

## 5. MOOC'LARIN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI

Kitlesel açık çevrimiçi dersler, temeli uzaktan eğitime dayanan geleneksel öğrenme yöntemine farklı bir bakış açısı getiren yeni yöntemdir. Özellikle son yıllarda dünyada pandemi nedeniyle yüz yüze eğitim aksamış, öğrenci ve öğretmenler birbirleriyle uzaktan iletişim kurmaya çalışmıştır. Bu süreçte öğrenen de öğreten de vaktini öğrenerek geçirmek istediğinde MOOC'lara başvurmuştur. Dolayısıyla bu süreçte MOOC'ların kullanımı artmıştır. Fakat bu uzaktan öğrenme platformlarını kullanmanın avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır.

### 5.1. MOOC'ların Avantajları

- Kitlesel açık çevrimiçi derslere internet bağlantısı olan herkes, kolayca erişim sağlayabilmektedir. Mesleki anlamda gelişimini devam ettirmek isteyen veya eğitim hayatında destek almak isteyen herkes bunlardan faydalanabilmektedir.

- Kitlesel açık çevrimiçi ders platformlarında konuya ilgi duyanlar için kurslar ve sertifikalar ücretsiz veya cüzi bir miktarda olmaktadır.

- Platformlarda sunulan birçok ders için önkoşulunun olmaması, öğrenmek isteyen herkese bu ortamları açık hale getirmektedir. Dolayısıyla kişiler kendilerine uygun olan eğitimi seçerek istedikleri zaman eğitime katılmaktadır. Bu da öğrenci merkezli eğitimi desteklemektedir.

- Yaygın eğitimi ve hayat boyu öğrenme destekleyen öğretim teknolojisi olduğu için oldukça önemlidir.

- Kişiler arasında eğitimde fırsat eşitliği yaratma açısından oldukça önemlidir.

- Öğrenci merkezli eğitimi desteklemesi ve öğrenenlerin kendilerine uygun öğrenme yöntemini seçmesine imkân tanıyan içerik sunmaları önemli özelliklerindendir.

- Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi dersler öğrenmeyi işbirlikli hale getirmekte ve öğrenmede paylaşım ve yardımlaşmayı artırmaktadır.

- Herhangi bir akademik eğitim alamayan bireyler için akademik düzeyde eğitim alma imkânı sunmaktadır.

- Öğrencilerin değerlendirme yaparak kendilerini sınamaları veya değerlendirme yapmadan sadece içerik erişimine olanak vermektedir.

- Çok büyük kitlelere hitap etmesi önemli özelliklerindendir.

- Kitlesel açık çevrimiçi dersler, sağlıktan yazılıma, matematikten kişisel gelişime kadar pek çok alanda içerik bulundurarak oldukça geniş yelpazede dersler sunmaktadır.

- Geleneksel öğrenme yöntemlerine göre Web 2.0 araçlarını kullanarak çok daha fazla öğrenene ulaşabilme fırsatına sahiptirler.
- E-öğrenme için uygun gibi görünse de mobil öğrenme içinde oldukça uygundurlar.
- Bir konuda eğitim almak ve o eğitimin içeriğine ulaşabilmek için gereken fiziksel engelleri ortadan kaldırmaktadır.
- Çevrimiçi ortamda işbirlikli çalışmaya/öğrenmeye olanak sağlamaktadır.
- Platformlarda ders alınması için kişilerin gerçek kimliğini kullanma zorunluluğu yoktur.

## 5.2. MOOC'ların Dezavantajları

- Öğrenme de öğrencinin kendi sorumluluğunu alması beklenmektedir.
- En büyük sorun akreditasyondur. Üniversiteler kampüs içinde bu sorununun üstesinden gelmiş olsalar da diğer kitlesel açık çevrimiçi dersler ücret karşılığı sertifika veya katılım belgesi vermektedirler.
- Kitlesel açık çevrimiçi dersler verilecekse öncelik iyi bir teknolojik altyapıdır. Bu da oldukça maliyetli bir işlem gerekmektedir. Bu yüzden maliyetlerinin yüksek olması, kitlesel açık çevrimiçi derslerin diğer dezavantajlarından biridir. (Martinez & Canizal, 2014 ).
- Uzaktan eğitim teknolojilerinin genelinde karşılaşılan iletişim eksikliği, kitlesel açık çevrimiçi dersler için de dezavantaj olmaktadır.
- Kurs ilk açıldığında her ne kadar çok öğrenci kayıt olsa da kursu düzenli bir şekilde takip eden öğrenci sayısı azalmaktadır.
- Öğrencinin sisteminden veya uzaktan öğrenme platformundan kaynaklanan teknik sorunlar oluşması ve bu sorunların giderilmesi için destek ekip eksikliği öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir.
- Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirme de sorunu olan bireyler için uygun olmayan bir platformdur.
- Çevrimiçi ortamlarda sınav gerçekleştirildiği için öğrencilerin kopya çekmesini engellemek oldukça zor olmaktadır. Bu durumda kursu tamamlayan öğrencilerin gerekli becerileri kazanıp kazanmadıklarını anlamak oldukça güçtür.
- Geleneksel öğrenme ortamlarında bireylerin sosyalleşmesi, uygulama yapması ve dönüt alması sağlanırken, uzaktan öğrenme platformlarında bunlar yapılamamaktadır.

## 6. SONUÇ

Eğitim teknolojilerinin gelişen dünyaya ayak uydurma çabaları doğrultusunda uzaktan eğitim, e-öğrenme, mobil öğrenme, açık öğrenme gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramların yenilikler ile beraber öğrenme yöntemlerini değiştirmesi ve bireylerin yeni yüzyılda değişen ihtiyaçları doğrultusunda oluşan MOOC platformları sayesinde uzaktan eğitime yeni bakış açısı gelmiştir. Bu bakış açısında öğrenen odaklı, bireysel öğrenmeyi destekleyen, kişinin kendi hızına göre öğrenmeyi gerçekleştirebildiği eğitim ortamları oluşturulmaktadır. Öğrenci odaklı öğrenme sisteminde öğrencinin yaratıcılığını geliştirebildiği, sosyal ilişkilerini iyi yürütebileceği teknolojiler yüz yüze öğrenmede kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal ağlar, web 2.0 teknolojileri ve MOOC'lar bu eğitim teknolojilerindendir. MOOC'lar daha büyük kitlelere, ücretsiz veya daha az ücretle hayat boyu öğrenme imkânı sunmaktadır. Akademik eğitimi destekleyerek kişilerin kaliteli eğitim almasını sağlarken, bazı üniversitelerin MOOC platformlarında yaptığı anlaşmalarla kurslar üniversitelerin bölüm derslerinde kullanılabilmektedir. Bu, her üniversite için geçerli olmasa da bireylerin kendini geliştirmesine her anlamda katkı sağlamaktadır.

Kitlesel açık çevrimiçi dersler, kişiler arası eğitimde fırsat eşitliği yaratması açısından oldukça önemlidir. Herhangi bir önkoşul olmadan öğrencinin akademik düzeyde eğitim almasını sağlamaktadır. Ancak burada önemli olan bireylerin öğrenme sorumluluklarını alması ve eğitimi bitirmeleridir. Fakat birçok çalışmada da değinildiği gibi öğrenciler kursu alıp bunu devam ettirmekte zorlanmaktadır. Bu tarz sıkıntıların olmaması için örgün eğitimde bu ortamlar kullanılabilir. Öğretmenler öğrenciyi takip ederek bireylere alışkanlık kazandırılabilir. Böylelikle öğrenci ortamı kendi başına kullanırken derslere devam etme alışkanlığı kazanabilir.

Ongulu, Aktürk, Şahin, Hanoğlu ve Dinçer yaptıkları çalışma da MOOC platformlarının en yaygın bir şekilde Amerika'da kullanıldığına dikkat çekmiştir(Ongulu, Aktürk, Şahin, Hanoğlu, 2015). Ancak 2020 yılında dünyada ve Türkiye'de yaşanan COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitimlerin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesiyle MOOC platformlarının kullanımı artmıştır. Yapılan bir çalışma da COVID-19 pandemisi nedeniyle Hindistan'da Swayam platformu kullanılmış ve kredileri üniversite derslerinde kullanılmaktadır(Parthasarathy, 2020). Kizilcec(2020)'in yaptığı çalışmada pandemi döneminde daha çok programlama derslerinin olduğu Datacamp platformunun ilk başlarda kullanımında zorluk yaşanırken sonrasında öğrenenlerin sistemi sevdiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte bireylerin hangi ortamları kullanabileceği, hangi ortamların ücretsiz olduğu ve ne tür dersleri hangi platformlardan alabilecekleri konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA


Abdulkadir, A. T. İ. K., & Asiye, A. T. A. Alternatif Dijital Eğitim Platformu Olarak Kitlesel Çevrimiçi Açık Ders (MOOC) Uygulamaları. *Social Sciences*, *13*(4), 144-154.

AlQaidoom, H., & Shah, A. (2020). The Role of MOOC in Higher Education during Coronavirus Pandemic: A Systematic Review. International Journal of English and Education, 9(4), 2278–4012.

Artsın, M. (2019). Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenen davranışları ve öğrenen-içerik etkileşimi: bir durum çalışması. *AUAd, 5*(1), 70- 86.

Barış, M. (2015). Uzaktan Eğitimde Yeni Trend: Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler. In *Conference Paper* (pp. 1-9).

Batey, A., & Cowell, R. N. (1986). Distance Education: An Overview.

Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *Akademik Bilişim 2014*, 5-7.

Bozkurt, A. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında dijital bölünme. In T. V. Yüzer (Ed.), Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar (s. 23-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. ISBN: 978-975-06-2194-9

Bozkurt, Ö. A. (2015). Kitlesel açık çevrimiçi dersler (Massive Open Online Courses-MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 56-81.

Bhattacharya, S., Singh, A., & Hossain, M. M. (2020). Health system strengthening through Massive Open Online Courses (MOOCs) during the COVID-19 pandemic: An analysis from the available evidence. *Journal of Education and Health Promotion*, *9*.

Canbaz, B., & Yalçın, N., (2021). Eğitimde Web 2.0 Araçları. *Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler Cilt 2* (pp.55-82), Ankara: Gece Kitaplığı.

Cetina, I., Goldbach, D., & Manea, N. (2018). Udemy: a case study in online education and training. *Revista Economică*, *70*(3).

Cormier, D., & Siemens, G. (2010). The open course: Through the open door--open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE review*, *45*(4).

Çukadar, S., & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri.

Çoban, S. (2012). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *Retrieved*, *1*, 2013.

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf Erişim tarihi: 24.04.2021

Emanuel, E. J. (2013). MOOCs taken by educated few. *Nature*, *503*(7476), 342-342.

Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *4*(4), 15-22.

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

Kizilcec, R. F., Makridis, C. A., & Sadowski, K. C. (2021). Pandemic response policies' democratizing effects on online learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *118*(11).

Koutropoulos, A., Gallagher, M. S., Abajian, S. C., de Waard, I., Hogue, R. J., Keskin, N. O., & Rodriguez, C. O. (2012). Emotive Vocabulary in MOOCs: Context & Participant Retention. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

Kocdar, S., Okur, M. R., and Bozkurt, A. (2017). An examination of xmoocs: an embedded single case study based on conole's 12 dimensions. *Turkish Online Journal of Distance Education, 18*(4), 52-65.

Mackness, J., Mak, S., & Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. In *Proceedings of the 7th international conference on networked learning 2010* (pp. 266-275). University of Lancaster.

MEB (2020, 4 Mart). *Açık öğretim lisesi.* http://aol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/1 adresinden alınmıştır.

MEB (2020, 20 Nisan), *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.* http://oygm.meb.gov.tr/www/google-dijital-atolye-egitimleri/icerik/797 adresinden alınmıştır.

Nizam, F. (2004). Eğitim-öğretimde kitle iletişim araçlarının kullanım olanakları ve avantajları. *KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17.

Ongulu, S., Aktürk, H., Şahin, Ç., Hanoğlu, E., & Dinçer, K. (2015). Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders Ortamları.

Papi, C., & Büyükaslan, A. (2007). Türkiye ve Fransa'daki Uzaktan Eğitimde Gelişmeler: Hangi Eğitim Hakkı. In *Marsilya: Colloque Tice Mediterranee-Uzaktan Eğitimde İnsan/Değişim Sorunsalı* (Vol. 2).

Parthasarathy, A. (2020). Coronavirus Challenge-Propelling a New Paradigm of Work from Home

Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

Shah, D., "By the numbers: MOOCs during the pandemic. Class central MOOC report" (16 Ağustos 2020). https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-pandemic/. 24 Mayıs 2020'de erişildi.

Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education, open educational resources: Innovation, research and practice, rorymcgreal, athabasca. *UNESCO, ed*, *1*, 268.

Sood, S. (2020). MOOC: Current Trends And Future Prospects. *Studies in Indian Place Names*, *40*(33), 56-59.

Tekdal, M., Baz, F. C., & Catlak, S. (2015). Current MOOC Platforms at Online Education. *International Journal of Scientific and Technological Research*, *1*(2), 144-149.

Verduin Jr, J. R., Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. Jossey-Bass.

Wilson, L., & Gruzd, A. (2014). MOOCs–international information and education phenomenon?. *Bulletin of the Association for Information Science and Technology*, *40*(5), 35-40.

Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi ( Online ) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *3(1)*, 25–34.

Yang, D., Sinha, T., Adamson, D., & Rosé, C. P. (2013, December). Turn on, tune in, drop out: Anticipating student dropouts in massive open online courses. In *Proceedings of the 2013 NIPS Data-driven education workshop* (Vol. 11, p. 14).

Yuan, L., & Powell, S. J. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education.

Zancanaro, A., Nunes, C. S., & de Souza Domingues, M. J. C. (2017). Evaluation of free platforms for delivery of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Turkish Online Journal of Distance Education*, *18*(1), 166-181.

# Bölüm 20

## TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM TARİHİNE BİR BAKIŞ (1316 H TARİHLİ SALNAME-İ NEZARET-İ MAARİF-İ UMUMİYE ÖRNEĞİ)

*Tuğba ŞİMŞEK*[1]

1 Öğr. Gör. Dr., Rektörlük, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye. E-posta: tugba.simsek@deu.edu.tr. ORCID: 0000-0003-0400-3578.

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (Maarif Salnamesi) Osmanlı Devleti 2. Abdülhamit Dönemi'nde altı yıl boyunca yayımlanmış eğitim yıllıklarıdır. Maarif Salnamelerinin toplamda altı tane olduğu bilinmekle birlikte beşinci defa yayımlanan salname mevcut değildir. Salnameler 1316 H (1898-1899 M), 1317 H (1899-1900 M), 1318 H (1900-1901 M), 1319 H (1901-1902 M) ve 1321 H (1903-1904 M) tarihlidir.

Maarif Salnamelerinde Osmanlı Devleti'nin eğitimi ile ilgili pek çok bilgiye ulaşılabilmektedir. Eğitim tarihi, eğitim teşkilatı, yönetici isimleri, talimatnameler, öğretmen isimleri, öğrenci isimleri, okulların vilayet ve sancaklara göre dağılımı, öğrenci sayıları, mezun öğrencilerin durumu, okullara özel ve genel ders programları, ders isimleri, derslerin içerikleri, her bir vilayet ve sancak için kütüphaneler, gazeteler, matbaalar, okul fotoğrafları, harita vb. gibi pek çok bilgi Maarif Salnamelerinde mevcuttur. Bu bilgiler gerek tablolarla gerekse düz yazı şeklinde yer almaktadır. Akyüz (2012, s. 226), bu belgelerin ülkenin eğitim durumunu rakamsal olarak ve topluca gösterdikleri için, eğitim sorunlarının daha iyi anlaşılıp değerlendirilmesine yardımcı olduğunu söylemektedir. Dönemin geniş sınırları düşünüldüğünde bu sınırlar içerisinde yer alan her vilayet ve sancaktaki farklı derecedeki okullar ve daha fazlası hakkında bilgiler içermesi Maarif Salnamelerini eğitim tarihi açısından önemli kılmaktadır.

Bu çalışmada Maarif Salnamelerinin ilki olan 1316 H tarihli salname üzerinden Türkçe eğitimi tarihine bakılmaktadır. Salname betimsel analiz yöntemlerinden doküman incelemesiyle taranmıştır. Tarama yapılırken Türkçe derslerinin ayrıntılarına yer verilmesi göz önüne alınmıştır. Maarif Salnamelerinin Latin harflerine ya da günümüz Türkçesine aktarılmış hali bulunmadığından bu çalışma için ilgili kısımlar günümüz Türkçesine çevrilerek verilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Maarif Salnamesi ile 1316 H tarihli salname kastedilmektedir.

Maarif Salnamesinde özellikle bazı okulların ders programlarının altında derslerin ayrıntılı açıklamalarına yer verildiği görülmektedir. Ayrıntılı açıklamalara yer verilen derslerden biri de Türkçe dersidir.

2. Abdülhamid zamanında Türkçe resmi dil olarak kabul edilmiştir. Sadoğlu'nun (2010, s.87) da belirttiği gibi 2. Abdülhamid başta İslami açıdan birleştirici unsur olarak gördüğü Arapçanın resmi dil olmasını istemiş olsa da Tanzimat Dönemi'nde Kanun-i Esasi ile Türkçenin resmi dil olmasını kabul etmiştir. Memurların Türkçeyi bilme zorunluluğu, okullara giriş sınavlarında yer alan Türkçeyi biliyor olma şartı, vb. bu dönemde Türkçeye verilen önemi göstermektedir.

Maarif Salnamesinin 35. maddesi (s. 147) ile Lisan-i Osmani her mektepte zorunlu tutulmakta ancak öğretmen azlığı sebebiyle köylerde bulunan ilkokullarda bunun mümkün olmayacağı belirtilmektedir.

Kasabalarda ortaokul derecesinde kesin bir şekilde Türkçe öğretilmesine dikkat edilmesi ve mümkün olan köylerde de bunun uygulanması için gayret edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Kodoman'ın (1988, s.166) da belirttiği gibi ilk ve orta dereceli okulların en büyük güçlükleri parasızlık ve öğretmensizliktir. Bu güçlükler yüzünden talimatnamede yazan şartları hayata geçirmek mümkün olamamaktadır. Bununla birlikte Maarif Salnamesinde de geçen talimatnameler Türkçe dersine verilen önemi göstermesi açısından önemlidir.

Maarif Salnamesinde, Türkçe dersleri okul ders programları tablolarında yer almaktadır. Bununla birlikte bazı okulların ders programı sonrasında "Türkçe Dersleri" başlığı altında hangi sınıfta hangi derslerin ne şekilde okutulacağı yazmaktadır. Yine sınıflara özel verilen ders isimlerinin karşısında işlenecek konuların yani müfredatın yanı sıra dersin hangi yöntem-teknikle işleneceği belirtilmekte öğretmenlerin konuyu nasıl ele alacaklarına dair bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler bazen okul özelinde verilirken bazen de genel olarak ortaokul ve lise kapsamında verilmektedir. Maarif Salnamesinde Mekteb-i Sultani için de Türkçe derslerinin özel olarak verildiği görülmektedir.

Maarif Salnamesine bakıldığında, bugünkü Galatasaray Lisesi olan Mekteb-i Sultani'de, "Sınıf-ı İbtidaiye, Sınıf-ı Tâliye ve Sınıf-ı Âliye" olmak üzere üç dereceden oluşan bir eğitim verildiği görülmektedir. Okulda, Sınıf-ı İbtidaiye üç sene, Sınıf-ı Tâliye ve devamı niteliğindeki Sınıf-ı Âliye altı sene olmak üzere dokuz yıllık bir eğitim verildiği görülmektedir. Maarif Salnamesinde, okul için "Türkçe Dersleri" başlığı altında derece ve sınıflara göre açıklamalar verilmektedir. Buna göre:

Sınıf-ı İbtidaiye birinci sene için Türkçe Dersleri başlığı altında geçen ders isimleri; "Kıraat ve Yazı, Hat-ı Rika, Ulûm-i Diniyye"dir. Maarif Salnamesinde bu derslerin içerikleri ve işleniş aşamaları şu şekilde verilmektedir (1316, s. 113-119):

"Kıraat ve Yazı" dersinde, kelimeleri oluşturan ögeler, heceleri oluşturan harfler verilecektir. Öğretmen harfleri verirken birleşen harfleri ve birleşmeyen harfleri tahtaya yazarak öğrenciye öğretecektir. Sonrasında öğrenci yazacak ve okuyacaktır. Harflerden sonra heceler de önce öğretmen tarafından tahtaya yazılacak daha sonra öğrenciye yazdırılacak ve okutulacak sonrasında kelimelere geçilecektir. Öğrenci kelimeleri okuyup yazmaya alıştıktan sonra kolay ve kısa cümleli bir kitaptan okuma yapacak ve yine öğrenilen örnekler yazma çalışmalarıyla pekiştirilecektir.

Bu açıklamalar verildikten sonra çok dilli bir ulusa sahip Osmanlı Devleti'nde Türkçe bilmeyen öğrenciler de unutulmamış bu öğrencilere öğretmenlerin günlük beş-altı kelime öğretmesi şekliyle Türkçe öğretimine özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.

"Hat-ı Rika" dersinde, numara sırasına göre yazı defterlerine alıştırma yazdırılacaktır.

"Ulûm-i Diniyye" dersinde, Kur'an-ı Kerim'i meydana getiren otuz cüzü ifade eden Ecza-i Şerife güzel bir surette okunur ve Tahiyyat, Salavat-ı Şerife, Kunut Duaları, Fatiha-ı Şerife, İhlas-ı Şerife ve koruyucu sureler olan Felak ve Nas ezberlettirilir.

Bu dersin sonuna Müslüman öğrencilere özgüdür notu düşülmüştür.

Sınıf-ı İbtidaiye ikinci sene için "Kıraat ve İmla ve Ezber, Hat-ı Rika ve Ulûm-ı Diniyye" dersleri yer almaktadır.

"Kıraat ve İmla ve Ezber" dersinde, Güncel Türkçe Sözlük'te bir düşünceyi anlatan bir veya birkaç cümlelik söz olarak tanımlanan ibareleri bir kitaptan okuma alıştırmalarına devam edilecek ve okuma esnasında öğrencilerin anlayamayacağı kelimeler öğretmenler tarafından açıklanacak ve anlatılacak kolay olan ibareler kurallara uygun yazdırılacaktır. Düzyazı ve şiir biçiminde olan seçilmiş eserler iyice öğretildikten sonra ezberlettirilecek ve Türkçe bilmeyen öğrencilere Türkçe öğretilmesine devam edilecektir.

"Hat-ı Rika" dersinde, birinci senede olduğu gibi yazı defterlerine yazı yazılarak alıştırma yapılmasına devam edilecektir.

"Ulûm-ı Diniyye" dersinde, otuz cüze devam edilir ve namaz sureleri ile Ayet-el Kürsi ezberlettirilir.

Sınıf-ı İbtidaiye üçüncü sene için "Kıraat ve İmla ve Ezber, Hat-ı Rika, Ulûm-ı Diniyye" dersleri yer almaktadır.

"Kıraat ve İmla ve Ezber" dersinde, bir önceki senenin benzer içeriğine devam edilir. Kısaltılmış Türkçe dilbilgisi ve Türkçe kurallar kısaca öğretilir ve örnekler üzerinden çözümlemeler yapılır.

"Hat-ı Rika" dersi, bir önceki yıldaki gibi yazı defterlerine alıştırma yazmaya devam edilecektir.

"Ulûm-ı Diniyye" dersi, otuz cüz okunmasına devam edilmekle birlikte Kuran'ı Kerim'deki özel ayetler ezberlettirilir ve kısaca din kaideleri bilgileri verilmeye başlanır.

Sınıf-ı Tâliye için birinci sene Türkçe Dersleri başlığı altında "Kavaid-i Lisan-ı Osmanî, Arabî, Kıraat-ı Türkiye, Hüsn-i Hat Rika, Farsî, Ulûm-ı Diniyye" dersleri yer almaktadır.

"Kavaid-i Lisan-ı Osmanî" dersinde, Osmanlı diline ait dilbilgisi biraz daha ayrıntılı gösterilecek ve dilbilgisiyle ilgili kurallar verilecektir.

"Arabî" dersi kök filler gösterilecek ve tekrarlattırarak çalıştırılacaktır.

"Kıraat-ı Türkiye" dersi, bir önceki yıl olduğu gibi ezber ve dikte yaptırmaya devam edilecektir.

"Ulûm-ı Diniyye" dersi din kaideleri biraz daha ayrıntılandırılıp Kur'an-ı Kerim öğretimine devam edilir ve Kur-an'ı Kerim'i usulüne göre okuma ilmine başlanır.

Sınıf-ı Tâliye için ikinci senede "Kavaid-i Lisan-ı Osmanî, Arabî, İmla Kıraat ve Ezber, Hüsn-i Hat Rika, Farsî, Ulûm-ı Diniyye" dersleri yer almaktadır.

"Kavaid-i Lisan-ı Osmanî" dersi, uygulamalı ve ayrıntılı olarak bir önceki yılın konuları gösterilecektir.

"Arabî" dersi, illetli fiiller gösterilecek ve tekrarlattırarak çalıştırmalara devam edilecektir.

"İmla Kıraat ve Ezber" dersi, kelimelerin doğru yazımı, dikte, okuma ve ezbere bir önceki senenin tarzıyla devam edilmekle birlikte senenin son kısmında cümle ve kelime oluşturma gösterilecektir.

"Farsî" dersi, Fars dilinin esasları okunur ve kolay kısa cümlelerin çevirileri yapılır.

"Ulûm-ı Diniyye" dersi, din kaideleri ayrıntılı gösterilir ve Kur'an-ı Kerim ve güzel okuma usullerine devam edilir.

Sınıf-ı Tâliye için üçüncü senede "Kavaid-i Osmanî, Kitabet, Arabî, Farsî, Hüsn-i Hat Rika, Ulûm-ı Diniyye" dersleri yer almaktadır.

"Kavaid-i Osmanî" dersi, Osmanlı dilinin cümle tahlilleri uygulamalı gösterilip düz yazı ve şiir şeklindeki parçalar cümle tahlilleri açısından uygulamalı incelenir.

"Kitabet" dersi, kısa hikâyeler kaleme aldırılarak kurallara uygun olarak yazdırılır ve güzel ahlak ve terbiyeye ve tarihe dair seçkin parçalarla uygulama yaptırılır ve ezber dersine devam edilir.

"Arabî" dersi, isim konusu öğretilir.

"Farsî" dersi, Fars dilinin kuralları ayrıntılı biçimde öğretilir ve çeviri ve uygulamaya devam edilir.

"Ulûm-ı Diniyye" dersi, "Dürr-i Yekta Şerhi" okutulur ve Kur'an-ı Kerim'e ve onu güzel okuma usullerine devam edilir.

Sınıf-ı Âliye için dördüncü sene Türkçe Dersleri başlığı altında "Kitabet, Arabî, Farsî, Tarih-i Osmanî, İlm-i Ahlak, Hüsn-i Hat Rika, Ulûm-ı Diniyye" dersleri yer almaktadır.

"Kitabet" dersi, bir önceki senenin konularına devam edilir ancak senenin son kısmında resmi dairelerde kullanılan yazışma usullerine giriş kısmı gösterilir ve kolay bazı örnek yazılar yazdırılır.

"Arabî" dersi, Arapça cümle tahlilleri edatlar konusuna kadar alıştırmalarla öğretilir.

"Farsî" dersi, Gülistan eseri okunur ve uygulama ve çeviriye devam edilir.

"Tarih-i Osmanî" dersi, peygamberler tarihi kısaltılmış olarak öğretilip başlangıçtan bin tarihine kadar Devlet-i Aliye-i Osmanîye tarihi okutturulur.

"İlm-i Ahlak" dersi, 'Tasvir-i Ahlak' okutulur.

"Ulûm-ı Diniyye" dersi, "Dürr-i Yekta Şerhi" okutturulur.

Sınıf-ı Âliye için beşinci senede "Kitabet-i Resmiye ve Belagat, Arabî, Farsî, Tarih-i Osmanî, Ahlak ve Mantık, Tercüme, Hüsn-i Hat Rika, Fıkh-ı Şerif" dersleri yer almaktadır.

"Kitabet-i Resmiye ve Belagat" dersi, Belagat (düzgün ve yerinde söz söyleme) ilmi kuralları uygulamalı olarak öğretilir. Resmi ve resmi olmayan yazılar kaleme aldırılır. Ezber dersine devam edilir.

"Arabî" dersi, Arapça cümle tahlilleri çevirisi ve uygulamalarına devam edilir.

"Farsî" dersi, 'Bostan' eseri okunur.

"Tarih-i Osmanî" dersi, bin tarihinden Paris Anlaşması'na kadar okutturulur.

"Ahlak ve Mantık" dersi, ahlak ilimlerine bir önceki senenin konularından devam edilmekle birlikte mantık da gösterilir.

"Tercüme" dersi, Fransızcadan Türkçeye resmi çeviri yöntemleri gösterilir.

"Fıkh-ı Şerif" dersi, 'Mecmua-i Zühdiyye' okutulur.

Sınıf-ı Âliye için altıncı sene Türkçe Dersleri başlığı altında "Kitabet-i Resmiye ve Belagat, Arabî, Farsî, Tarih-i İslam, Tercüme, Hüsn-i Hat, Ulûm-ı Dini Fıkh-ı Şerif " dersleri yer almaktadır.

"Kitabet-i Resmiye ve Belagat" dersi, Belagat (düzgün ve yerinde söz söyleme) bitirilir ve resmi yazışma kurallarına bir önceki senenin konularından devam edilir.

"Arabî" dersi, Arapçanın uygulamalarına ve çeviriye devam edilir.

"Farsî" dersi, Fars edebiyatı öğretilir.

"Tarih-i İslam" dersi, İslam Devletleri tarihi gösterilir.

"Tercüme" dersi, Türkçeden Fransızcaya ve Fransızcadan Türkçeye çeviri usulleri gösterilir.

"Hüsn-i Hat" dersi, bir önceki senenin konularından devam edilip öğrencilerden önceki konuları tamamlayanlara 'divanî hattı' da gösterilir.

"Fıkh-ı Şerif" dersi, 'Mecmua-i Zühdiyye'ye devam edilir.

Maarif Salnamesine göre Mekteb-i Sultani üç dereceye ayrılmış dokuz yıl eğitim süresi olan bir okuldur. Bu okulda "Türkçe Dersleri" başlığı altında Kitabet-i Resmiye ve Belagat, Arabî, Farsî, Tarih-i İslam, Tercüme, Hüsn-i Hat, Ulûm-ı Diniyye, Fıkh-ı Şerif, Kitabet, Tarih-i Osmanî, İlm-i Ahlak, Hüsn-i Hat Rika, Kavaid-i Lisan-ı Osmanî, İmla Kıraat ve Ezber gibi derslerin verildiği görülmektedir. Adı geçen derslerin ders saatleri belirtilmemiştir. Bununla birlikte derslerin ne şekilde, hangi yöntem-tekniklerle işleneceği hangi konuların ve kitapların ele alınacağına dair bilgiler verilmekte bazı derslerden muaf olan öğrencilerin özellikleri belirtilmektedir.

Maarif Salnamesinde (1316, s.193-200) "Umum Mekatib-i Rüşdiye ve İdadiye" yani genel olarak ortaokul ve lise derecesindeki okullar için bir ders programı verilmiştir. Bazı derslerin içeriklerine dair ayrıntılara yer verilmiştir. Türkçe dersleri de ayrıntılı açıklamaların verildiği dersler arasındadır.

Maarif Salnamesinde Türkçe derslerinin birinci sene için haftada yedi saat olduğu belirtilmekte ve işlenecek konular içeriğiyle birlikte verilmektedir.

"Kavaid" haftada iki derstir: Harf, hece, kelimelerle ilgili ayrıntıların işleneceği belirtilmektedir. Sonrasında "İsim, Sıfat, Zamir, Fiil, Edatlar" başlıkları altında işlenecek konu başlıklarına yer verilmektedir. Bu bölümde yalnızca konu başlıkları verilmekte öğretim yöntem ve tekniklerine değinilmemektedir.

"Kıraat-ı Türkiye" haftada iki derstir: Temiz ahlak sahibi olmak için faydalı ve örnek açıklamalar yapılacak ve bazı uygun ve faydalı hikâyelerin bulunduğu bir kitap okutturulacak ve okuma esnasında bölümleri ayırarak cümle ve kelimeler ayrı ayrı incelenecek ve sözlük anlamları ezberlettirilecek ve bazı gramerlerin uygulamaları ve açıklamalarına özen gösterilecektir.

"Lügat ve İmla" haftada üç derstir: Öğrencilerin seviyelerine uygun cümle ve hikâyeler imla kurallarına uygun olarak yazdırılıp sonunda yazılanlar toplanılacak ve ders dışında öğretmen tarafından düzeltilerek sahiplerine geri verilecektir. Yanlışları düzeltilmiş yazılar öğrenciler

tarafından beyaz defterlere yazılarak temize çekilecektir. Yazılan yazılarda öğrencinin anlamlarını bilmediği kelimelerin anlamları ezberlettirilecektir.

Türkçe dersleri ikinci sene haftada altı saattir.

"Kavaid" haftada iki derstir: Harf, hece, kelimelerle ilgili ayrıntıların işleneceği belirtilmektedir. Sonrasında "İsim, İzafet, Sıfat, Arabî, Zamir, Fiil, Mastar, Mesadır-ı Arabîyye, Edatlar" başlıkları altında işlenecek konu başlıklarına yer verilmektedir. Arapça ve Farsça dillerine özel başlıklar verilirken Türkçeye alınan ve alınmayan kısımlarına dikkat çekildiği görülmektedir. Bu bölümde yalnızca konu başlıkları verilmekte öğretim yöntem ve tekniklerine değinilmemekte, tekrarlattırarak alıştırma çalışmalarına her başlık altında yer verildiği görülmektedir.

"Kıraat" haftada iki derstir: Seçilmiş olunan okuma kitabı birinci senede olduğu gibi okutulacaktır.

"İmla" haftada iki derstir: Bir derece daha üst seviyeyle bir önceki yıldaki gibi devam edilecektir.

Türkçe dersleri üçüncü sene haftada dört saattir.

"Nahiv" haftada iki derstir: Söz dizimleri, cümle bilgisiyle ilgili başlıklar verilmekte dersin işlenişiyle ilgili bilgiler yer almamaktadır.

"Kıraat ve İmla" haftada birer derstir: Bir önceki seneki konulara uygun olarak metinler yavaş yavaş derecesi artırılarak okutturulup yazdırılacaktır.

Türkçe dersleri dördüncü sene haftada üç saattir.

"Usûl-i Kitabet" haftada iki derstir: Yazma becerisine ait kurallar ve tanımlar verilecek, bir fikrin açık ve kolay bir tarzda yazılı ifadesi öğretilecektir.

Öğrencinin yazma becerisindeki bilgi ve tecrübelerini kullanmaları için hikâye etme usulünde küçük misallerin yazdırılmasına özen gösterilecektir.

"Tenbiye" başlığı atılarak not düşüldüğü görülmektedir. Bu notta: Öğretmen her dersin sonunda yazılanları toplayıp düzelterek öğrencilere geri verecek ve onlara hatalarını bildirerek hataların tekrar edilmemesini sağlayacaktır. Öğrenci öğretmenin düzeltme yaptığı yazıları özellikle güzel yazı defterlerine temize çekeceklerdir. Yazdırılacak yazılarda dilbilgisi ve kelime bilgisi kurallarına uyulacak ve öğrenciye bu konuda sorular yoluyla okudukları unutturulmayacaktır.

"Kıraat ve Ezber" haftada bir derstir: Seçilen kitap bir önceki yıl gibi yüzünden okutturulacak ve uygun parçaları ezberlettirilecektir.

"Tenbiye": Öğretmen öğrenciye okutup ezberleteceği eserleri anlatacak ve dilbilgisi kurallarının uygulanması hususuna da özen gösterecektir.

Türkçe dersleri beşinci sene haftada iki saattir.

"Usûl-i Kitabet" haftada bir derstir: Dördüncü senedeki düzen çerçevesinde öğretime devam edilecek ve çeşitli okullarda bu eğitim arttırılacak ve genişletilecektir. Hikâye etme usulü de eklenecektir.

"Kıraat ve Ezber" haftada bir derstir: Seçilmiş olunan okuma kitabı okutturulup içlerinden uygun olanlar ezberlettirilecektir.

"Tenbiye": Öğretmenler geçen sene olduğu gibi öğrencilerin ödevlerini düzeltip geri verdikten sonra bazı güzel örnekler de verecekler ve bunları güzelce anlatacaklar ve defterlerine geçireceklerdir.

Maarif Salnamesinde genel olarak rüşdiye ve idadi derecesindeki okullarda yer alan Türkçe Dersleri başlığı altında "Kavaid, Lügat ve İmla, Kıraat, Nahiv, Usûl-i Kitabet, Kıraat ve Ezber, Usûl-i Kitabet" gibi derslere yer verildiği görülmektedir. Bu derslerden "Kavaid ve Nahiv" dersleriyle ilgili sadece derste işlenecek konu başlıklarına yer verilmiş dersin ne şekilde işleneceğine dair bilgiler verilmemiştir. Bununla birlikte diğer derslerin ayrıntılı işlenişine yer verildiği görülmektedir.

Maarif Salnamesinde (1316, s. 359-365) "Umum Mekatib-i Rüşdiye" yani genel rüşdiye derecesindeki okullar başlığı altında da Türkçe derslerine yer verildiği görülmektedir.

Maarif Salnamesinde Türkçe derslerinin birinci sene için haftada yedi saat olduğu belirtilmekte ve işlenecek konular içeriğiyle birlikte verilmektedir.

"Kavaid" haftada iki derstir: Harf, hece, kelimelerle ilgili ayrıntıların işleneceği belirtilmektedir. Sonrasında "İsim, Sıfat, Zamir, Fiil, Edatlar" başlıkları altında işlenecek konu başlıklarına yer verilmektedir. Bu bölümde yalnızca konu başlıkları verilmekte öğretim yöntem ve tekniklerine değinilmemekte, tekrarlattırarak alıştırma çalışmalarına ise her başlık altında yer verilmektedir.

"Kıraat-ı Türkiye" haftada iki derstir: Temiz ahlak sahibi olmak için faydalı ve örnek açıklamalar yapılacak ve bazı uygun ve faydalı hikâyelerin bulunduğu bir kitap okutturulacak ve okuma esnasında okunanları bölümlerine ayırarak ve kelimelerin sözlük anlamlarını açıklayarak derslerde geçen konuların uygulamalarına ve açıklamalarına özen gösterilecektir.

"Lügat ve İmla" haftada iki derstir: Öğrencilerin seviyelerine ve ahlaka uygun seçilen cümle ve hikâyeler imla kurallarına uygun olarak yazdırılıp sonunda yazılanlar toplanılacak ve ders dışında öğretmen tarafından düzeltilerek sahiplerine geri verilecektir. Yanlışları düzeltilmiş yazılar öğrenciler tarafından defterlere yazılacaktır. Yazılan yazılarda öğrencinin anlamlarını bilmediği kelimelerin anlamları ezberlettirilecektir.

Türkçe dersleri ikinci sene haftada altı saattir.

"Kavaid" haftada iki derstir: Harf, hece, kelimelerle ilgili ayrıntıların işleneceği belirtilmektedir. Sonrasında "İsim, İzafet, Sıfat, Arabî, Zamir, Fiil, Mesadır-ı Arabîyye, Edatlar" başlıkları altında işlenecek konu başlıklarına yer verilmektedir. Bu bölümde yalnızca konu başlıkları verilmekte bununla birlikte bazı Arapça ve Farsça dilbilgisi kurallarının Türkçeye uygulanamayacağı notunun düşüldüğü görülmektedir. Bu ders altında öğretim yöntem ve tekniklerine değinilmemekte, tekrarlattırarak alıştırma çalışmalarına ise her başlık altında yer verilmektedir.

"Kıraat" haftada iki derstir: Seçilen okuma kitabı birinci senede olduğu gibi yüzünden okutturulacaktır.

"İmla" haftada iki derstir: Bir önceki senedeki gibi devam edilecek ve yazdırılacak şeyler öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilecektir.

Türkçe dersleri üçüncü sene haftada dört saattir.

"Nahiv" haftada iki derstir: Söz dizimleri, cümle bilgisiyle ilgili başlıklar verilmekte dersin işlenişiyle ilgili bilgiler yer almamaktadır.

"Kıraat ve İmla" haftada bir derstir: Bir önceki seneye yavaş yavaş ekleme yapılarak okutturulup yazdırılacaktır. Maarif Salnamesinde genel olarak rüşdiye derecesindeki okullarda yer alan Türkçe Dersleri başlığı altında "Kavaid, Kıraat-ı Türkiye, Lügat ve İmla, Kıraat, İmla, Nahiv" gibi derslere yer verildiği görülmektedir. Bu derslerden "Kavaid ve Nahiv" dersleriyle ilgili sadece derste işlenecek konu başlıklarına yer verilmiş dersin ne şekilde işleneceğine dair ayrıntılı bilgi verilmemiştir. Bununla birlikte diğer derslerin ayrıntılı işlenişine yer verildiği görülmektedir.

## Sonuç

Osmanlı Devleti 2. Abdülhamit Dönemi'nde yayımlanan Maarif Salnameleri eğitim tarihine ışık tutan önemli kaynaklardandır. Bu kaynaklarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında vilayet ya da sancak bazında ele alınan çalışmaların dışında ayrıntılı ve bütünsel olarak yapılan bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Eğitim tarihi açısından önemli olan bu salnamelerde verilen talimatnameler, ders programları ve ders

içerikleri bu yıllıkların dönemin öğretim programı niteliğinde olduğunu göstermektedir. Salnamelerde ayrıntıları verilen derslerden en kapsamlı ele alınan Türkçe dersidir.

Türkçe dersleri ders adı olarak ders programlarında yer almakla birlikte bazı bölümlerde Türkçe dersinin ayrıntılandırıldığı görülmektedir. Bu ayrıntılar çalışmada ele alınarak Türkçe derslerinin 1316 H tarihli Maarif Salnamesinde ne şekilde yer aldığı incelenmiştir.

Maarif Salnamesinde "Türkçe Dersleri" başlığı altında farklı derslere yer verilmekte ve bu derslerin açıklamaları yapılmaktadır. Kavaid, sarf ve nahiv gibi derslerde işlenecek konu başlıklarına yer verilirken diğer dersler için dersin işlenişine yönelik ayrıntıların verildiği görülmektedir.

Derslerde öğretmenlerin hangi yöntem teknikle dersi işleyeceği anlatılmakta tam öğrenmeye önem verildiği görülmektedir. Her öğrencinin eğitimden eşit yararlanması istenmekte Türkçe bilmeyen gibi dezavantajlı öğrencilere takviye derslerle Türkçe öğretilerek derse katılmalarının sağlanması gerektiği belirtilmektedir.

Özellikle dönüt verme konusunda öğretmenler uyarılmaktadır. İmla, hüsn-i hat vb. gibi dersler için yapılan uygulamaların ders dışında öğretmenler tarafından mutlaka değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin önce müsveddede çalışma yapılmaları sağlanarak müsvedde üzerinde yaptıkları tespit edilen yanlışların düzeltilmesi ve düzeltmelerin olduğu uygulamaların öğrenciye geri verilerek güzel yazı defterlerine temize çekmelerinin sağlanması istenmektedir. Kıraat, Hatt-ı Rika gibi derslerde başarılı olan öğrencilerin bir üst seviyede derslerle devam etmesinin sağlanması istenmekte öğrencilerin seviyelerine uygun eğitimin önemsendiği görülmektedir.

Derslerde işlenecek, okutturulacak kitap isimleri de verilmektedir. Ayrıca dersler için seçilecek örnek metinlerin sadece konuyu vermesi değil güzel ahlak ve doğru örnekler içermesi açısından da seviyelere uygun olması gerektiği söylenmektedir.

Türkçe derslerinde verilecek metinlerde öğrencilerin bilmedikleri kelimelerinin anlamlarının ezberlettirilmesine özel bir önem verildiği görülmektedir. Lügat manaları, kelimelerin kullanımı, cümle dizimi gibi konulara dikkat çekildiği görülmektedir.

Tenbiye başlıklarıyla özel notlar düşülerek öğretmenler birçok konuda uyarılmıştır. Özellikle doğru kaynak seçimi, dönüt verme, öğrencilerin dil bilgisi kurallarına riayet etmelerini sağlama gibi konular ele alınmaktadır.

Maarif Salnamesinde Türkçe dersleri başlığı altında yer alan dersler, ders için kullanılacak kaynaklar, dersin işlenişiyle ilgili ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

Maarif Salnameleri Türk Eğitim Tarihi açısından önemli bir kaynak olup ayrıntılı çalışılması gereken özel yıllıklardır. Bu yıllıkların günümüz Türkçesine çevirilerinin yapılması, içerisinde yer alan istatistiklerin ortaya koyulması, ders programlarının, ders içeriklerinin incelenmesi bugün modern olarak görülen pek çok konunun aslında salnamelerde yer aldığını gözler önüne serecektir.

## Kaynakça

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2012)*. Ankara: Pegem Akademi.

Devellioğlu, F. (2005). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lugat*. Ankara: Aydın.

Engin, V. (2001). *Sultan Abdülhamid ve İstanbul'u*. İstanbul: Simurg

Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi*. İstanbul: Eser

Fortna, B. J. (2011). *Geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde okumayı öğrenmek*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kodoman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: TTK.

Sadoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Sadoğlu, H (2010). *Türkiye'de ulusçuluk ve dil politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Şimşek, T. (2015). 1316 H maarif salnamesine göre yabancı okullar ile gayrimüslim okullarında Türkçe eğitimi ve öğretimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara (No: 397460).

TDK (2021). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr

Üstüner A. (2015). *Türkçenin Tarihî gelişmesi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 1316 H (1898-1899 M), Def'a 1, Dersaadet:Matba-i Amire.

# Bölüm 21

## EĞİTİMDE LİDERLİK VE ETİK

*Metin IŞIK*[1]

1 Dr., Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir, Turkey. ORCID: 0000-0002-0890-6267

## Giriş

Liderlik, her dilde farklı anlamları içermesi ile yol, yön, yol gösterme, yönetme, kumanda etme gibi diğer insanları etkilemek olarak tanımlanmaktadır. Türkçe önder olan lider kavramı (TDK, 2019), sosyal bir grup içerisinde önde gelen ve diğer üyelerden nitelikleri ile ayrıcalıklı olan kişidir. Taylor, Peplau ve Sears'e göre lider (2007: 335), içinde bulunduğu grubu etkileyerek inanç ve eylemlerine yön verecek etkiye sahiptir. Böylece grubu ortak amaçlar etrafında toplayarak onları gerçekleştirebilmek için harekete geçirebilmektedir. Lider, davranışları ve sahip olduğu kişisel özellikleri ile diğer üyelerden farklılaşır. Eğitim bağlamındaki farklı iş baskıları liderliğin önemini arttırmaktadır (Colnerud, 2015). Kurum içi ve dışındaki zorlukların üstesinden gelmek için bir lider olarak okul yöneticilerinin liderlik tarzı (Brown, Treviño ve Harrison, 2005) ile kişisel özellikleri, davranışları, kararları, uygulamaları ve değerleri, eğitim öğretim ortamını şekillendirir. Okullar, diğer örgütlerden farklı olarak öncelikle okul liderinin değerleri ile hareket eder. Okul içinde şekillenen normlar, kurallar ve değerler okul kültürünü oluşturur. Okul kültürüne etik değerlerin yerleşebilmesi ve kültürün içindeki bireylerin bu davranışları edinebilmesi için okul liderinin etik değerleri ve ilkeleri benimsemesi büyük önem arz etmektedir.

## 1. Liderlik

Liderlik, belirli bir hedefe ulaşmak için iş birliği sağlayan insanların davranışlarını belirler (Rauch ve Behling, 1984); lider ile aralarındaki ilişki (Tosun, 1990) görüş, eylem ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetme (Bennis ve Nanus, 1985) empati, uzmanlık gibi etkin, güçlü ve uyumlu davranışlar göstererek bireyleri etkileme faaliyetidir (Pagonis, W. 1992'den akt. İbicioğlu., Özmen ve Taş, 2009). Liderlik, ortak bir amaç için bir kişi veya bir grup kişiyi etkilediği bir süreçtir (Northouse, 2007). Lider, eylemi gerçekleştirmekten sorumlu (Harsham ve Harsham, 2008) olan ve başarıya ulaşmak için motivasyonu artıran (Can, 2009) kişidir. Lider, davranışları ile izlediği stratejiler, izleyicilerin görevlerini başarmasını, değerlerini ve inançlarını etkiler. Bu açıdan çalışanlar yönetsel bağlamda liderden eşitlik, dürüstlük, adalet, sorumluluk, tarafsızlık, şeffaflık, hoşgörü ve hesap verebilirlik gibi ilkelere uygun davranmalarını beklerler (Karslı, 2004: 86).

Eğitim, toplumsal gelişme ve değişmenin öncüsü olarak görülür. Eğitim örgütü olarak okulların en önemli işlevi ve hedefi, toplumsal beklentileri karşılayacak nitelikte eğitim vermektir. Levent ve Pehlivan'a göre (2017: 321) eğitim kurumlarının temel işlevlerinden birisi, iyi karakterli bireyler yetiştirmektir; bunun için de etkili bir etik eğitim gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının uygulayıcıları olan

öğretmenlere ve okula liderlik eden ve öğretmenlerin motivasyonunu arttıran eğitim yöneticilerine, etik değerleri öğrencilere aktarmada önemli görevler düşmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin etkili liderlik özellikleri yanında sahip olduğu etik değerlere uygun davranışlar göstermesi beklenmektedir. Liderlik becerilerine örnek yetenekler şöyle sıralanır (Hogan ve Kaiser 2005):

i) Takım kurma ve etkinlik yapma yetileri kazanma,

ii) Başarı için yol, onam ve ilkeler oluşturmak,

iii) Etkin bir takım oluşturmak,

iv) Gelişmelerle önemsediğini göstermek,

v) Takım üyelerini güdülemek,

vi) Zorlayıcı bir vizyon açıklamak (akt. Can, 2009).

Bursalıoğlu (2000: 191)'e göre eğitim liderleri olarak okul yöneticilerinin bilgili ve çok yönlü olmaları gerekmektedir. Ancak liderlik davranışlarını belirleyen kişilik özellikleri, değerleri, ihtiyaçlar ve şartlar ile liderin inançları ve davranışları gibi pek çok farklı etmen vardır. Liderlik tanımlarında ortak olan dört temel öge; lider, amaç, izleyenler ve ortamdır. Grup üyelerinin bir araya gelme sebebi ilgi, hedef ve gereksinimler amacı oluşturur. Takımı oluşturan üyeleri güdüleyebilen liderdir. Liderin etkilediği ve yaptıklarını onaylayan kişiler üyelerdir. Ortam: Takım üyelerinin ilişkileri, yeterlilikleri, motivasyonları ve hedeflerin gerçekleşebilirliği gibi etkenler ortamı oluşturur (Yılmaz, 2011: 8). Liderlik; belirli bir grup içerisinde diğer bireylerden farklı olarak üstlenilen rol (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009); yöneticilik ise, örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için mevcut yapının kullanılmasıdır (Memişoğlu, 2015). Yönetici ile lider kavramları birbirinden farklı kavramlar olup, yönetici gücünü sahip olduğu pozisyondan, lider ise kişilik özellikleri ile bilgi ve becerisinden almaktadır. İyi yöneticilerin iyi bir lider olması gibi iyi liderler de iyi yönetici olmaları beklenir. Yönetici astlarını emir ve talimatlarla yönetirken, lider motivasyon ve moral ile bağlılıklarını arttırır. Yönetici olmak için bir statüye ihtiyaç vardır, ancak bir kişinin lider olması için herhangi bir statüye ihtiyacı yoktur. Herhangi bir kademede çalışan her birey lider olabilir. Lider olmak için yönetici olmak gerekmemesine rağmen her lider, liderlikten aldığı güç ile astlarını yönlendirdiği ve yönettiği için aynı zamanda bir yöneticidir. İyi bir yöneticinin planlama, etkili iletişim, doğru karar alma, çalışanlara moral verme ve motive etme özelliklerine sahip olması gerekir. Ayrıca bilgi, yetenek ve deneyim de iyi yöneticilik özelliklerinden sayılmaktadır. Yöneticinin davranış ve yetkinliklere yansıyan kişisel özellikleri şunlardır (Barutçugil, 2006: 48):

**Tablo 1.** *Yöneticilerin Kişisel Özellikleri*

| Kişisel Özellikler | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Sorun çözme becerisi | Takım çalışmasına yatkınlık | Olumlu zihinsel tutum | İletişim kurma yeteneği | İlişki kurma yeteneği |
| Girişkenlik | Kendine güven | Kararlılık | Dayanıklılık | Liderlik |
| Sabırlı olma | Soğukkanlı olma | Yaratıcı olma | Rahat ve açık olma | Yenilikçi olma |

*Kaynak: Barutçugil, 2006: 48*

Tablo 1'de yer alan yöneticilerin kişisel özelliklerinin arasında liderlik özelliklerinin olduğu görülmektedir. Lider ile yönetici arasındaki öne çıkan farklılıklar şunlardır:

- Yöneticinin görevleri tanımlanmıştır, liderlerin ise herhangi bir görev tanımları yoktur.
- Yönetici başkası için çalışan, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için emek veren, yapılacakları planlayarak gerçekleştiren ve sonuçları kontrol eden kişidir. Lider ise üyesi olduğu grubun hedeflerini ortaya koyan ve bu doğrultuda diğer üyeleri etkileyen ve yöneten kişidir.
- Yönetici işverenin belirlediği hedeflere hizmet eder; lider ise hedefleri kendisi belirler.
- Yönetici göreve atanır; lider, ise grupta kendiliğinden çıkar ve grubu yönlendirir.
- Yönetici yasa, yönetmelik, tüzük vb. sistemden; lider ise kişilik özellikleri ve kendi deneyimlerinden güç alır (Koçel, 2015: 574).

Lider, yöneticilerin sahip oldukları özellikleri taşıyan ancak farklılıkları ile izleyicilerini etkileyebilen kişidir. Liderlerin kişisel özellikleri, zeka, bilgi, beceri, değerleri uygulamalarına yön veren faktörler olarak görülür. Çalışma ortamlarında da liderliği etkileyen farlı pek çok değişken bulunmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2010: 332):

- Liderlerin kişilik, bilgi, beceri, tutum, kişisel değerleri ve değer sistemleri,
- Liderlerin liderlik ilişkisinin dayanağı ve grubu etkileme gücü,

- İzleyenlerin kişilikleri, tutumları, ihtiyaçları, beklentileri, deneyimleri, güdülenmeleri ve bağlılıkları,
- Lider, üyeler ve grup arasındaki ilişki,
- Örgüt türü ve yapısı, örgütün gelişme aşamaları,
- İş birliği teknolojisi ve metotları ile yapılan işin yapılanma derecesi,
- Örgütün yönetim sistemi ve yapısı,
- Liderin aldığı kararların özelliği,
- Çevrenin niteliği ile etkileri,
- Milli kültürün yansımaları.

Liderlik, yönetim alanında özellikler, durum, davranış ve modern teoriler olarak dört başlıkta ele alınmaktadır. Yaşanan gelişmeler örgütlerin değişmelerini zorunlu hale getirdiğinden liderlik alanında da etkileşimci, dönüşümsel, karizmatik, kültürel, stratejik, akademik, etik ve e-liderlik olarak yeni kuramlar geliştirilmiştir (Fındıkçı, 2009: 368-460):

***1. Etkileşimci liderlik;*** ortak hedefe yönelik lider ile izleyiciler karşılıklı etkileşim ilişkisine dayanmaktadır (McCleskey, 2014: 122). Psikolojik, siyasi veya iktisadi alanlarda alışveriş olur ve birbirine karşı lider ve üyeler bağımlıdır (Ölçer ve Özyılmaz, 2008: 130). Lider ile izleyenlerin ilişkileri tarafların birbirlerini etkilemesine bağlıdır. Lider, grubun belirlediği ortak amaca erişebilmek için izleyicilerin daha yüksek performans göstermeleri için ödül sistemi kurmaktadır.

***2. Dönüşümcü liderlik;*** Liderin takipçileri üzerinde güven, hayranlık ve etki oluşturarak bağlanmalarını sağlayan, çalışanları her konuda hedeflere ulaşmada cesaretlendiren, teşvik eden ve kapasitelerini kullanmalarını sağlar (Yılmaz, 2011: 79).

***a. Karizmatik liderlik;*** olağanüstü yeteneklere ve yüksek bir kişisel güce sahip olmasına bağlı olarak izleyenlerini etkileyen, fikirlerini canlandıran ve onlara ilham veren bir lider vardır. (Kıngır ve Okçu, 2011: 440). Weber'in karizma kavramını oluşturan beş temel bileşen şunlardır (Saylı ve Baytok, 2014: 117): Olağan dışı beceri ve yetenek sahibi lider, toplumsal çatışma ve çözme yeteneği, takipçilerin onayı liderin olağan üstü yeteneği sayesinde ulaştığı kalıcı başarıdır.

***3. Stratejik liderlik;*** risk alma, stratejik karar verme, etkili iletişim, çalışanlarını yönlendirme ve birlikte iyi tanıma, fırsatları ve tehditleri iyi analiz etme özelliklerine sahip liderlerin yönetimidir. Bu açıdan stratejik liderde olması beklenen nitelikler (Ülgen ve Mirze, 2007: 375):

1. Vizyon oluşturabilmek ve geleceği öngörebilmek,

2. İnsan kaynaklarını etkili yönetebilmek ve Esnek davranmak,

3. Belirsizliklerle baş ederek çevresel koşullara göre cesur kararlar alabilmek,

4. Başkalarını olumlu etkileyebilmek,

5. Paydaşları güçlendirmek ve iyi ilişkiler kurabilmek,

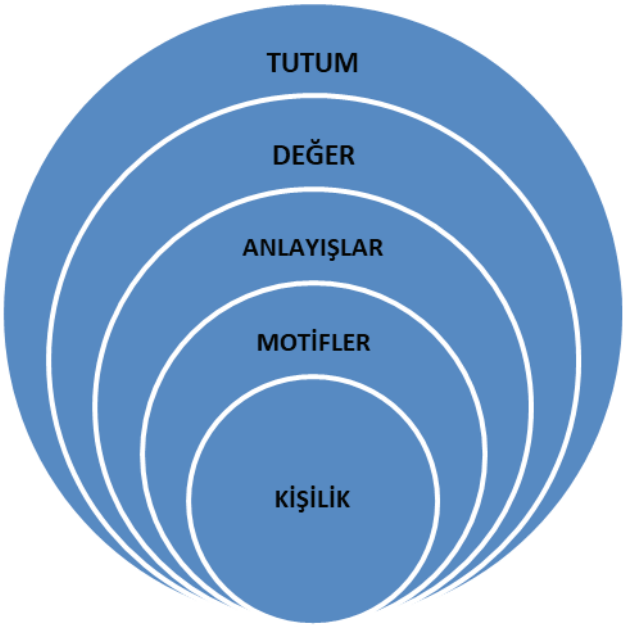
6. Yeteneklerini ve uygulamalarını sürekli sorgulamak ve geliştirebilmek olarak sıralanmaktadır.

***4. Hizmetkâr liderlik;*** liderin izleyenlerinin talep ve gereksinimlerini kendi talep ve gereksinimlerinden daha önem göstererek hareket ettiği liderliktir (Saylı, Baytok, 2014: 136). Bu liderin en önemli özellikleri şunlardır: İyi bir dinleyici olma, başkalarının yerine koyma, ikna etmek, iyileştirmek, kavramsallaştırmak, farkındalık, sorumluluk ve sağduyu sahibi olmak, gelişme ve topluma hizmet etmektir.

***5. Etik liderlik;*** Kişisel davranışlarında ve ilişkilerinde değerler açısından doğru davranan, karşılıklı iletişim, etkin düşünme ve güçlendirme yöntemlerini kullanarak arttırmayı hedefleyen liderlik tarzıdır (Brown, Trevino ve Harrison, 2005). Etik liderlik, moral motivasyon gücünden kaynağını alarak astlarını etkilemeyi hedefleyen liderlik biçimidir (Çelik, 2000: 88).

Liderlerin kişisel özellikleri şunlardır; zeka, yetenek, güvenilirlik, doğruluk, empati, inanılırlık, dinleme ve etkileyicilik özelliklerine sahip olmak (Saylı, Baytok, 2014: 19). Çünkü insanların davranışları, zeka ve algıları, ihtiyaçları, fikir ve inançları gibi kişisel faktörler ile aile, eğitim, meslek gibi çevresel faktörlerden etkilenmektedir (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009: 18). Ayrıca okulun lideri olarak eğitim yöneticileri dürüstlük, adalet, eşitlik ve özgürlük gibi davranışları sergileme sorumluluğu taşımaktadır ve bu sorumlulukları yerine getirebilmek için, etik değerlerden oluşan bir değer sistemine sahip olmak zorundadır (Czaja ve Lowe, 2003). Gerek liderlerin bireysel olarak sahip olduğu değerler gerekse mesleki değerler liderliğin etkisini arttırır. Çünkü kişisel, örgütsel, sosyal ve mesleki değerlerin tümünün motive edici bir gücü vardır. Ahlak, değerler, kalite ve etik gibi kelimeler genellikle okul liderliği literatüründe birbirlerinin yerine kullanılır (Begley ve Johansson (eds.), 2003: 4). Ancak okul liderliği bağlamında liderlerin ahlakı, değerleri, nitelik ile sahip oldukları etik ilke ve değerleri eş değer önem arz etmektedir.

*Şekil 1. Değerler Sözdizimi*




*Kaynak: Begley ve Johansson, (2003). The Ethical Dimensions of School Leadership, Kluwer Academıc Publıshers. 1-258.*

## 2. Okul yönetimi ve Liderlik

Eğitim yönetimi üç temel boyuttan oluşmaktadır: Akademik bilgi, uygulama bilgisi ve profesyonel-meslek bilgisi. En önemli özelliği, kararların ortak alınmasını, yetki ve sorumlulukların paylaşılmasını, iş birliğinin yapılmasını bir liderlik yaklaşımı gerektirmesidir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okul ile sınırlı olan bir alana uygulanmasıdır. Eğitim sisteminin hedefleri ile yapısı eğitim yönetimi alanının sınırlarını belirler. Okul yönetiminin görevi, okulun mevcut maddi ve beşeri kaynakları etkili ve verimli kullanarak, hedeflerine uygun olarak yaratmaktır (Taymaz, 1997: 21). Okulların nitelikli eğitim hedeflerine ulaşmasında en önemli araçlardan biri kabul edilen eğitim liderliğinde lider, eğitim politikalarının okullarda uygulanmasını, öğretmenlerin okul hedeflerine ulaşmada etkin olması ve sorumluluklarını yerine getirmesi için yönergeler oluşturan üst konumdadır. Yönetici kavramı, yönetim yaklaşımlarının değişmesiyle yerini liderlik kavramına bırakmıştır (Koçel, 2015). Liderlik kuramları; davranışsal yaklaşımlar, durumsal yaklaşımlar, özellikler yaklaşımı ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırılmaktadır. Örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek ve devamlılığını sağlamak için kurumların, hedeflerini gerçekleştirmek için kaynak ayrılması, iyi bir örgütlenme

sistemi kurulması ve iş birliği bağlamında lider olan profesyonel eğitim yöneticilerine ihtiyaçları vardır.

Yeni nesillerin yetiştirilmesi sorumluluğunu taşıyan okulların yöneticilerinin eğitimcilerin gençlere yönelik ahlaki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için okulları etik davranışların sergilendiği ortamlar haline getirmeleri gerekir. Aydın (2006: 60-72) eğitimcilerin sahip olması gereken değerleri şöyle sıralamıştır:

a) Adalet,

b) Yolsuzluk yapmamak,

c) Eşitlik,

d) Profesyonellik,

e) Sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı,

f) Hizmette sorumluluk,

g) Güven ve tarafsızlık,

h) Sürekli gelişim,

i) Dürüstlük-doğruluk,

k) Mesleki bağlılık,

l) Saygı ve kaynakların etkili kullanımı.

Günlük yaşamda ve okul yaşantısında eğitimcilerin ahlaki sorumluluklar bağlamında uymak durumunda oldukları etik kural ve ilkeler vardır. Özellikle gençleri etik değerlere sahip olma ve etiğe uygun davranma açısından yönlendirme eğitimcilerin görevidir.

Okul yöneticileri eğitim lideri olarak okullarına açık, ölçülebilir hedefler ve öğrenme standartları belirlemek, toplumsal düzeyde beklentilere cevap vermek ve hesap verme anlayışı oluşturmakla yükümlüdür. Eğitim lideri olarak okul yöneticileri, öğretmen ve diğer ortaklara, hedeflenen amaçlara ulaşabilmeleri için profesyonel gelişme olanaklarını ve desteği sağlamak, iş birliği yapmak zorundadır (Balcı, 2011:198). Çünkü günümüz eğitim anlayışı, beklenti ve ihtiyaçların karşılanabilmesi için okul yöneticilerinin rollerini değiştirmiştir. Gelişmiş ülkelerde, yüzyılın okullarını yönetebilmek için gerekli liderlik rolleri öğretimsel, vizyoner, örgütsel, dönüşümsel, toplumsal, kültürel, politik ve etik liderlik olarak yeniden belirlenmiştir. Okulların sosyal bir yapı olarak hedef ve uygulamalarıyla sürekli değişim halinde olması (Şişman, 2011), okul yöneticilerinin liderliğine yönelik ihtiyacı öne çıkarmaktadır. Lider, okul değişiminde etkin ve önemli bir faktör olarak (Liu, 2013) okulu değiştirir, hedeflere ulaşmada etkili (Veiseh, Mohammadi, Pirzadiana

ve Sharafi, 2014) olur. Bu yüzden liderlik stilleri (Keskes, 2014) ile liderlik davranışlarının niteliği (Aydın, 2013) okul yönetiminde başarının belirleyicileri olarak görülür. Okul yönetici davranışlarının öğretimin kalitesini olumlu etkilediği (Balyer, 2013); okul öğrenme ortamı ve eğitim-öğretim faaliyetlerini desteklediği ve öğretmen davranışlarının niteliğini arttırdığı (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013); okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okul iklimini olumlu yönde etkilediği (Şentürk ve Sağnak, 2012) görülmektedir. Etkili okula ulaşmada öncelikli faktör, etkili yöneticilik-etkili liderliktir (Usdan ve diğerleri, 2000). Günümüzde eğitim yöneticisinin liderlik rolü çağdaş yönetim anlayışı ile önem kazanarak (Şişman, Turan ve Acat, 2003) okulu hedefleri doğrultusunda geliştirmek isteyen bir eğitim yöneticisinin, etkili bir yönetim için çok yönlü bir lider olması beklenmektedir. Dolayısıyla çocukların iyi yetişmesi için eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik yapılan yatırım daha önemli hale gelmektedir (Çelik, 2000).

Yeni yönetim anlayışları okul yönetiminde de çağdaş beklentilerin karşılanması yönünde eğitim yöneticilerine yeni roller yüklemektedir. Okul liderlerinin yeni rolleri üstlenmesi, hazırlanması ve yetiştirilmesinde eğitim yönetiminde değişen eğilimler önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim yöneticisi olarak okul liderlerine yeni ve zor görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Ayrıca 21. yüzyılın toplumsal yapısının karmaşıklığı ve bireyler arası ilişkilerindeki çıkmazlar, liderler için yeni ve çok güç bir sorumluluk oluşturmaktadır. Bu, liderlerin etik değerler sisteminin olması ve örgüt içindeki eylemlerin bu sistemin denetiminden geçirilmesini gerekmektedir. Çağdaş okul yöneticileri farklı karar verme durumlarında doğru etik kararları verebilmek için, okul yöneticilerinin etik bilinç kazanmalarına ihtiyaç vardır (Işık, 2009: 5). Okulların, eğitimin öğrenci başarısı başta olmak üzere hedeflere ulaşılabilmesi için okul yöneticilerinden okullarını çağdaş ve yenilikçi anlayışla yönetmeleri beklenmektedir (Goldring ve Schuermann, 2009). Ayrıca okul yöneticilerinin, yönetim ve siyaset yerine öğrenim ve öğretime yönelmeleri gerekmektedir (Danzing, Osanloo, Blankson ve Kiltz, 2005). İngiltere'de Okul yöneticilerinin belirlenmesinde "Müdürlük için Ulusal Mesleki Nitelikler [National Professional Qualification for Headship-NPQF]" hazırlık programında toplam beş eğitimin (üçü zorunlu) başarıyla tamamlanması gereklidir:

1. Müdürlükte başarılı olmak,
2. Etkin bir okul yönetimi,
3. Öğretim lideri olmak (NCSL, 2013).

Lider yöneticiler, yönettikleri astlarını ortak hedef doğrultusunda motive ederek etkiler ve harekete geçirirler. Liderliğin birbirinden önemli etkisinin yanında üç farklı özelliği bulunur:

1. Vizyon ve yön berraklığı,
2. Dürüstlük ve örgütsel değerlere bağlılık,
3. Çalışanların yeteneklerini açığa çıkarma ve güç kazandırma (Clayton, 2000: 153; akt. Memişoğlu, 2015).

Okul yöneticileri konumları nedeniyle muhatap oldukları toplumun beklenti ve isteklerini karşılamada etik sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu tür durumlarda okul yöneticilerinin mevcut mesleki etik ilkeler ile politika ve kanunlara uymaları beklenmektedir (Erdoğan, 2012). Çünkü okul, kendine özgü yönleriyle diğer kurumlardan farklılaşan sosyal bir açık sistemdir ve öğrenci, öğretmen, eğitim ortamı, teknolojiyi amaca uygun olarak kullanmalıdır. Sosyal bir kurum olması yönüyle de okul, toplumsal yaşam ve kültüre yansıyan bir misyona sahiptir (Yıldırım, 2011: 66). Eğitim örgütlerinde bu misyon, belirlenen amaçlar doğrultusunda eğitim ve öğretimi sunmakla gerçekleşir. Eğitimin gerçekleştiği okulların başarısı da eğitim sisteminin başarısıdır (Çelikten, 2008: 129). Eğitim liderinin diğer paydaşların okul içi ve dışı iletişimi, ilişkileri okulun iklimini dolayısıyla örgütün kişiliğini oluşturur (Buluç, 2013: 122). Bir okulu diğer okullardan ayıran ve tüm üyelerin davranışını da etkileyen özelliklerin tümüne okul iklimi denir (Hoy ve Miskel, 2010: 185). Okullar, diğer örgütlerden farklı olarak toplumun beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda insanları yetiştirir. Ayrıca yönetsel özellikleri açısından da diğer örgütlerden farklılaşır. Okul yöneticisi, yönetme yetkisini uzmanlık bilgisi, insanları etkileme gücüyle birlikte kullanarak başarılı olur (Şişman ve Turan, 2005: 110). Bu açıdan iyi bir okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Uzmanlık bilgisine sahip,
- Yetki ve sorumluluklarında duyarlı,
- Herkese karşı anlayışlı ve adil davranır,
- Çalışanlarına karşı tarafsız ve dürüst,
- Kurumunu ve amaçlarını bilir,
- Çevresinde bulunanlarla iyi ilişkiler kurar,
- Davranışlarına özen gösteren, düşünerek konuşur ve
- Amaç, başarı ve vizyon ile ilgili doğru bilgi verir.

Eğitim yöneticilerinin bilgi, beceri, yetenekleri ile davranışlarının niteliği eğitim ortamlarını etkilemektedir. Çünkü liderlerin davranış biçimi, yöntem ve hedefleri eğitim kurumunda niteliği, kültürü, norm ve değerleri belirlemektedir. Liderlik, geleceği görerek inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve çalışanları da belirlenen bu hedefleri gerçekleştirmek için

bir araya getirmeyi gerektirmektedir (Şişman, Turan ve Acat, 2003). Moorhouse (2002)'a göre, eğitim kurumlarında liderlerin sahip olması gereken beş etik değer ve yedi etik beceri şunlardır; Kurumun beş temel etik özellikleri: dürüst, güvenilir, yüksek ahlaki standartlara bağlı, adaletli olması ve kurumun yaptığı işlerin amaçlarıyla ilişkili olması. Güven ortamı oluşturma, ahlaki davranışlarıyla izleyenlere örnek olma, vizyon sahibi olma, dürüstlük, etkili iletişim kurma, karar alma sürecine öğretmenleri katma ve takım oluşturma okul yöneticilerinde bulunması gereken yedi etik beceridir (Akt. Madenoğlu., Uysal., Sarıer ve Banoğlu, 2014: 49-50). Okul liderliği, okulun eğitim ve öğretimin niteliğini yükseltme, okulun kültürünü değiştirme (Şahin, 2011), öğretmenlere moral kaynağı olma (Cemaloğlu, 2013), okul liderliği ile gelişiminde (Leithwood ve Sun, 2012) ve okullarda her türlü değişimde (Liu, 2013) bütünsel bakış açısı ile etik yönetimi gerekli görmektedir.

## 3. Liderlik ve Etik

Liderler, bir toplumun ve örgütün ahlaki kalitesini belirlemede, olumsuz veya olumlu yönde etkileyerek önemli bir rol oynamaktadır (Yasir ve Mohamad, 2016: 310). Derr (2012: 66)'e göre etik ve liderlik, topluma önemli katkı sağlayabilir ancak liderlikte etik ilke ve değerler olmadan, organizasyonlar tüm dünyayı olumsuz yönde etkileyebilecek bir rolü de üstlenebilir. Çünkü liderler, takipçilerin davranışlarını etkilemek için farklı iletişim biçimleri ile ödül ve ve yaptırım uygulayan doğru ve dürüst kişilerdir (Brown ve Treviño, 2006). Bu tür liderlik, bireysel davranışlar ve kişilerarası ilişkiler ile normatif biçimde doğru eylemlerin yapılması ve bu tür eylemlerin izleyenlere karşılıklı iletişim, karar alma ve güç verme biçiminde tanıtılmasıdır (Brown., Trevino ve Harrison, 2005: 120). Eğitim yönetimi literatüründe günümüzün karmaşık yapıdaki okul ve çevrelerini yönetebilmek için bilgi, tutum ve davranış boyutlarında altı liderlik alanı tanımlanmaktadır:

1. Vizyoner liderlik: okul için gerçekçi, güvenilir ve etkileyici bir gelecek oluşturma yeteneğine sahiptir (Lashway, 1999).

2. Öğretimsel liderlik: okul kültürü oluşturma, öğretim programı geliştirerek öğrencilerin öğrenmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini kolaylaştıran (CCSSO, 1996).

3. Toplumsal liderlik: iş birliği ile toplumun farklı beklentilerini karşılayacak (Gümüşeli, 2006).

4. Örgütsel liderlik: okulda etkili, güvenli ve verimli öğrenme ortamı oluşturarak yönetir.

5. Dönüşümcü liderlik: bilgi toplumunun değişen ihtiyaçlarına yönelik dönüşüme yön verir.

6. Etik liderlik: okul yöneticisinin dürüst, adaletli ve ahlaklı tutum ve davranışlar sergileyerek etik değerlere bağlıdır.

Eğitimde liderlik ve etik kavramları birbirine yakın anlamlarda kullanılmaktadır. Etik değerlere uygun davranışları yapacak kişiler özellikle okul yöneticileridir. Etik bağlamında liderlerin değerlendirilebilecek doğru davranışları, onların gerginlik ve saldırganlıkları düşmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin etik davranışları; eğitim ortamlarında uyumu, bağlılığı ve motivasyonu etkileyen bir değişken olarak gözlenmektedir (Stauten., Baillien., Broeck., Camps., De Witte. ve Euvema, 2010). Diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, etik yaklaşımda liderler herhangi bir karar verirken aklıyla düşünür ve etik davranışı sürdürmeye yarayan politikaları, prosedürleri ve uygulamaları yürütürler (Mayer., Kuenzi, ve Greenbaum, 2010). Böylece yönetirken etik davranışları ve tutumları astları etkilemeye çalışırlar (Brown ve Treviño, 2006). Bu açıdan bakıldığında bir liderin davranışlarının etik olması yönettiği kuruma da yansımaktadır. Brown ve arkadaşlarına (2006) göre etik liderliğin iki ana bileşeni vardır: (a) Ahlaki kişi ve (b) ahlaki yönetici. Ahlaki bir kişi olarak liderler adalet, dürüstlük, dürüstlük gösterir ve etik farkındalığı teşvik eder, diğerlerine saygılı davranır; ahlaki bir yönetici olarak ise yasalara ve yönetmeliklere uyma konusunda sorumluluk sahibi olmalarına yardımcı olur, etik beklentiler oluşturur, çalışanların ve kuruluşun çıkarlarına en uygun şekilde kararlar alır. Ayrıca Resick ve ark. (2006)'a göre liderliğin etik kavramsallaştırılması dört bileşen içerir; özgeci olmak, motive edici, karakter ve bütünlük, teşvik edici ve güçlendiriciliktir. Oysa Kalshoven, Den Hartog, ve De Hoogh (2011)'a göre de; dürüstlük, insan odaklı davranış, etik rehberlik, sürdürülebilirlik endişesi, rol açıklığı, güç paylaşımı ve adalet olarak yedi bölümden oluşmaktadır. Toplumsal değişimler sonucu, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini ve yeterliğini elde etmeleri (Gümüşeli, 2006); teknik, insani ve kavramsal açıdan bu yeterliklere sahip olmaları (Aydın, 2006), iletişim, iş birliği, öğretim-öğrenme süreçleri ve değişim alanlarında liderlik becerilerini kazanmaları (Balyer ve Gündüz, 2011) gerekir.

Çağdaş toplumlar, eğitim ihtiyaçlarını nitelikli eğitim sistemi ile karşılayarak geleceğe yönelik her türlü amaç ve beklentileri gerçekleştirmeyi hedefler. Özellikle yaşanan değişim süreci, birey ve toplumların ihtiyaçlarını değiştirerek eğitimi öncelikli ve daha önemli hale getirmiştir. Eğitim ile birlikte eğitim ortamlarını yönetenlerin nitelikleri, davranışları farklı bir anlam kazanmıştır. Liderlikte dört önemli öge vardır: cesaretlendirme, gelişme, destek ve modelleme (Bentley, 2000: 167). Liderin çalışanlarını performanslarını arttırabilmek için

cesaretlendirmesi, iyi örnek olması, sürekli öğrenerek kişisel ve mesleki gelişim göstermesi ve hedeflere ulaşmak için izleyenlerini desteklemesi liderlikte çok önemlidir. Liderin izleyenleri etkileme kaynağı gücüne bağlıdır. Güç, bireyin başkalarının eylemlerini etkilemede yetenek ve becerisini ifade etmektedir. Etkili ve başarılı bir lider olabilmek için izleyenlerin beklentilerini karşılamak gerekir. Bu beklentiler yapılan farklı çalışmalarda şöyle tespit edilmiştir: Adalet, örgütsel adalet (Şahin ve Taşkaya; 2010: 87; Erenel, 2012: 12); Doğruluk, doğru sözlülük (Özavşar ve Doğan; 2009: 49); Güven, iş ahlakına uygun davranma: (Kıngır ve Okçu, 2011: 375); Moral verme, motivasyon (Çelik, 2000: 88; Cemaloğlu, 2013); Çalışanları güçlendirme (Ülgen ve Mirze, 2007: 375; Clayton, 2000: 153).

Günümüzde eğitim bilimciler yönetim boyutunda bireysel ve örgütsel sonuçlara etkisi yönü ile liderlikte etik ilke ve değerlere sahip olmayı öne çıkarır (Dale ve Fox, 2008; Uğurlu ve Üstüner, 2011). Değişen koşullar gereği okul yöneticilerinin okullarını yönetirken etkili liderlik becerilerini sergilemeleri beklenmektedir. Bu yüzden sürekli mesleki gelişim ve eğitim aracılığıyla nitelikli yetiştirilmeleri ile mevcut okul yöneticilerinin yönetsel etkililiği sağlamaları açısından bir zorunluluk olarak görüldüğünden mesleki ve psikolojik açıdan liderlik görevine hazır olmaları önemlidir (Wildy, Clarke, Styles ve Beycioğlu, 2010). Bugünün liderleri, sınırların giderek bulanıklaştığı ve önceki çeşitli bilme yöntemlerinin sorgulandığı, hızla değişen bağlamlarda sorunları, baskıları ve paradoksları ele alma ihtiyacı ile karşı karşıya kalmaktadır (Robertson, 1991). Bu yüzden öğrenci ve velilerin karar alma sürecine katılımlarına fırsat sunarak güvenilir olmaları beklenir. Çünkü yönetimde yaşanan ahlaki ikilemlerin çözümünde özellikle okul liderine duyulan güven en etkili çözüm araçlarından kabul edilir. Begley ve Johansson (2003)'a göre de yönetimde yapılan seçimler genellikle karar verme, problem çözme veya ikilem çözmedir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu değerler yapacakları seçimlerde belirleyicidir. Bu yüzden hem bireyin psikolojisinden hem de bireyin kolektif gruplar, organizasyonlar ve toplumlarla olan etkileşiminden etkilenen değerler eğitim kurumlarının başarısında öne çıkmaktadır. Çünkü Flynn (2008)'a göre okul yöneticileri, etik iklimi teşvik etmede erdemli ajanlar olarak hareket ederler. Yöneticiler, astları ile davranışları ve erdemi sayesinde kişilerarası ilişki veya iletişim kurabilir veya sürdürebilirler. Liderlik davranışı olarak etik yaklaşım sergileyen yöneticiler, 'kişisel eylemler' ve 'kişilerarası ilişkiler' yoluyla örgüt üyelerini olumlu etkiler. Okul yöneticilerinin sahip olduğu etik değerleri yansıtan yönetici davranışları, okul paydaşları, çevresi ve ortamı açısından belirleyici ve etkili olmaktadır**.** Çünkü her meslekte olduğu gibi okul yöneticiliğinde de etik kodlar ve standartlar çerçevesinde işini yapan liderler, başkalarının

güvenini kazanır, zaman ve kaynak israfını önler ve sisteme katkı sağlar. Toplum çalışanlardan adil, sorumlu ve saygılı davranmasını bekler. Çalışanlar işlerinde etik davrandıklarında, örgütsel ilgi kişisel çıkardan daha fazla korunur. Toplumun sosyal haklarının refahı ve istikrarı artar (İşgüden ve Çabuk, 2006). Etik ilke ve değerlere bağlı olarak çalışan bir eğitim yöneticisi, tüm çalışanların desteğini kazanır ve böyle bir ortamda çalışanlar yöneticinin her durumda etik davranacağına inanır. Coplan, (2001)'a göre okul yöneticisi hem öğrencilerin hem de çalışanların etkili bir şekilde öğrenebilecekleri bir ortam oluşturmaktan sorumludur (Coplan, 2001: 528). Okul yönetiminde etik anlayış, yöneticilerin eğitimi ve kararları ile ilgili eylemlere daha fazla vurgu yapmaktadır. Okul yöneticileri, kararlarının okullardaki birkaç kişi üzerinde etkisi olduğu için etik olarak karar vermelidir. Sonuç olarak bu, etiği özellikle önemli kılmaktadır (Boydak Özan., Yavuz Özdemir ve Yirci, 2017: 163). Okul yöneticilerinin etik kararlar alırken şu on ilkeyi göz önünde bulundurması gerekir. Bunlara hoşgörü, dürüstlük, hesap verebilirlik, vaatte bulunma, mükemmellik arayışı, sadakat, adalet, tutarlılık, başkalarına saygı ve sorumlu vatandaşlık dahildir (Guy, 1990: 14). Çünkü insanlar, yöneticilik alanında eşitlik, adalet, saygı, dürüstlük, tarafsızlık, sevgi, sorumluluk, uygunluk, bağlılık, tutumluluk, hoşgörü, açıklık ve demokrasi gibi bazı ilkelere uygun davranılmasını beklerler (Karslı, 2004: 86). Yöneticilerin davranışlarının niteliği öncelikle çalışanları ve dolaylı olarak toplumu etkiler. Özellikle eğitim alanında yöneticilerin kendilerinden beklenen adalet, doğruluk, güven, moral verme gibi etik ilkelere bağlı olmaları toplumsal açıdan çok önemlidir. Buna rağmen günümüzde hayatın her alanında yöneticilerden ve liderlerden beklenen etik davranışlarda sapmalar görülmektedir. Eğitim süreci açısından bakıldığında ise yönetici konumundaki kişilerin etik ilkelere bağlılıkları ve etik davranmaları toplumun yararı açısından zorunlu görülmektedir. Çünkü etik eğitim açısından yönetici ve öğretmenler, gelecek kuşakların ahlaki iyiliklerinin sorumluluklarını taşırlar (Haynes, 2014). Eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde Avustralya, Kanada ve ABD gibi ülkelerde öğretmenler ve idareciler için etik standartların olduğu görülmektedir. Bu standartlara göre, eğitime katılan çalışanlar adil, tutarlı, sorumlu, dürüst, tarafsız, yasalara uygun ve demokratik olmalıdır. Etik ilkeler ışığında, herkes tutarlı bir şekilde hareket eder ve okullar barışçıl ortamlar haline gelir (Campbell, 2003, s. 112-113). Ülkemizde de iyi bir yönetimin temelinin etik olduğu göz önüne alındığında, 2005 yılında Türkiye'deki kamu idarecileri ve öğretmenler de dahil olmak üzere tüm kamu görevlileri için Kamu Görevlileri Etik İlkeleri düzenlemesi kabul edilmiştir. Buna göre, kamu görevlileri dürüst, ilkeli, hesap verebilir, onurlu, yasalara saygılı, insan haklarına saygılı ve tarafsız olmalıdır. Kamu görevlileri

halkın zevkini arttırmaya çalışırlar ve konumlarını kötüye kullanamazlar (Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi, 2005).

## 4. Eğitimde Liderlik ve Etik

Okullar bir takım sosyal kuralları geliştirmek için yapılandırılmış kurumlardır ve uygulamalarında bir takım ahlaki kaygılar taşırlar. Okul yönetiminden sorumlu eğitim liderleri, bu ahlaki kaygılara göre hareket etmesi gereken ilk kişilerdir. Okulun temel amaçlarından olan öğrencilere eğitimsel nitelikler kazandırma hedefi okul liderinin, hem örgütün yapısını, işleyiş süreçlerini hem de yönetim biçimini ahlaki ölçütlere göre belirlemesini gerektirir (Başak, 2008: 45). Yöneticiler, erdemli ya da kötü eğilimleri ve davranışları ile iletişim kurarlar ve sürdürürler (Flynn, 2008; Moore ve Beadle, 2006; Wright ve Goodstein, 2007: akt. Neubert ve ark. 2009: 158). Bir işin başında ve sonunda kurulan ilişkide etik bir değer vardır (Svensson ve Wood, 2008). Yöneticilerin en temel davranış kaynakları olarak etik değerler işlev görürler. Özellikle iş ahlakı ve liderlik sorunları olarak etik sorunların daha da önem kazandığı günümüzde, her okul yöneticisi davranışlarından daha da sorumlu olmaktadır (Brown, Trevino ve Herrison, 2005; Mulki, Jaramillo ve Locander, 2008). Liderlerin etik davranması, örgüttekilerin koruması ve uyması gereken norm ve değerlerin oluşturulması, kurumun amaç, vizyon ve değerlerini etik bir anlayış çerçevesinde somutlaştırması, öncelikle kendisinin etik değerleri içselleştirmesi gerekmektedir (Cemaloğlu, 2013: 142). Okul yöneticisinin bir lider olarak üç düzeyde etik sorumluluğu bulunmaktadır:

1. Okul yöneticisinin kendisine karşı sorumlulu vardır. Okul yöneticisi bir etik kural ve ilkeler sistemi geliştirerek bu sisteme herkesten önce kendi uymalıdır.

2. Örgütsel sorumluluğudur. Okul yöneticisi geliştirdiği bu etik ilke ve kuralları okul çalışanlarına benimsetmelidir.

3. Toplumsal sorumluluğudur. Okul yöneticisi, örgütsel ve bireysel olarak benimsediği etik ilke ve kuralları okul çevresine tanıtmalıdır. Bu sorumluluk, çevrenin okul yöneticisinden beklediği etiksel davranışlarla yakından ilgilidir (Çelik, 2000: 102).

Liderlik sürecinde etik değerler ile liderlik becerisinin uyumlu olması beklenir. Liderin etik ilke ve değerlere bağlılığı, insanları kişiliklerine bakmadan önyargısız bireysel inançlarını ve farklılıklarını kabul etmektir (Yılmaz, 2006: 29). Liderin etik davranmasında izleyenlere insan olarak saygı duyması vardır. Etik ilkelere bağlı bir lider otorite kullanırken aşağıdaki beş davranış içinde hareket eder;

1. İlham verme: Lider izleyenlere ortak hedefleri gerçekleştirmede bütün yeteneklerini ortaya koymaları örnekler sunmaktır.

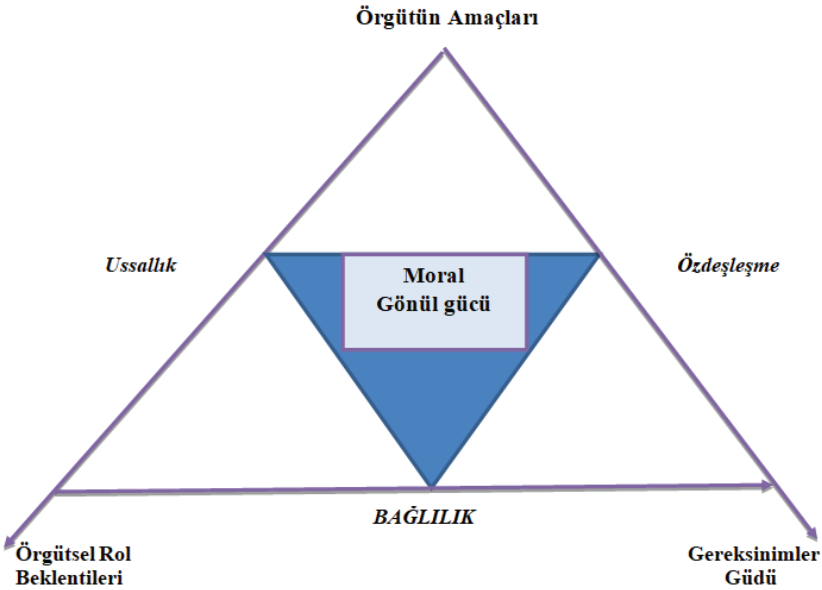
2. Kolaylaştırma: Üyelere örgüte katkıda bulunmaları için bütün kapasitelerini sunmalarında rehberlik etmektir.

3. İkna: İzleyenlerin örgüt hedeflerine ulaşmasında desteklerini sağlamak için etkili olmaktır.

4. Değiştirme: Örgütsel hedeflere ulaşmada desteklemek için güdüleyiciler bulmaktır.

5. Zorlama: Örgütsel hedeflere ulaşmak için izleyenleri zorlamaktır (Erbaş, 2008).

**Şekil 2.** *Liderlik Yeterlik Standartları*




*Kaynak: Güngör, H. F., (2001). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri", Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, s. 25.*

Okul yöneticisi, profesyonel bir yönetici olarak, işini doğru yapmayı amaçlar. Rasyonel amaçları kullanırlar ve başarılı olmak için çalışanları eğitirler. Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına göre ne kadar etik olup olmadığı liderlik davranışları ile belirlenir. Okul yöneticisinin etik bağlamda liderlik davranışları dört boyutta ifade edilir:

- Okul yöneticisinin kendi bireysel davranışlarında,
- Okul iklimi oluşturmada,
- Karar vermede ve
- İletişim sürecindeki etik davranışlardır.

Liderlik alanındaki farklı yaklaşımlar liderlik biçimlerinde etik boyutu öncelikli görmektedir. Liderliğin adalet, güven, sadakat, çalışkanlık, hizmet, demokrasi ve insan hakları gibi farklı liderlik tanımlamalarında ortak nokta etik temele dayanmalarıdır. Liderlikte etik açıdan esas olan doğruluk ve kişilik esas ilkedir (Sarros, Cooper ve Hortica, 2006). Etik bağlamda liderlikte, başkalarının haklarına saygı göstermek önemsenir. Genelde etkili liderlik özelde de etik liderliğin önemli gördüğü esaslar şunlardır: (Resick, Hanges, Dicson ve Mitchelson, 2006):

1. Kişilik ve dürüstlük
2. Topluma uyum
3. Etik farkındalık
4. Cesaretlendirme ve yetki verme
5. Motivasyon
6. Etik Sorumluluk Yönetimi

Yaşanan toplumsal değişimler yüzünden yöneticiler etik sorunlarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Yöneticinin bazı davranışları yasalara uygun ancak etik bağlamda ise yanlış kabul edilebilir. Eğitim yöneticileri, sorumluluklarını yaparken mevcut kanun ve politikalar kadar mesleki etik ilkelere uygun davranmaları beklenir. Bu yüzden etik ilke ve değerler yöneticilerin davranışlarının şekillendirilmesinde güçlü bir temel oluşturur. Çünkü yöneticinin örgütsel karar ve eylemlerinde etik anlayışı önemli bir etkiye sahiptir (Pehlivan, 2003: 5-7). Toplumun egemen değerlerini dikkate alan, herkesten ahlaki davranışlar sergilemesini bekleyen; eğitim kurumunu her türlü eleştiri, denetim ve gözetime açabilen, kurumun işleyişi ile ilgili yasa ve kuralları adil bir biçimde akıllıca ve anlayışla uygulamalar gerçekleştiren lider etiktir. Etik ilkelere bağlı bir lider;

- Okulun kaynaklarının doğru kullanır,
- Öğretmen, öğrenci ve velilere adil davranır,
- Eğitim programlarının toplumsal ihtiyaçları karşılar,
- Öğretmenlere etkili bir öğretme ortamı sağlar,
- Öğrencilere kendilerini tanıma ve gerçekleştirme imkanı sunar,

- Öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğini sağlar (Pehlivan, 2003: 157).

Okul liderleri okullarını etik değerlere uygun olarak yönetmelidir (Strike, Haller ve Soltis, 2005). Etik ilke ve değerler yöneticilerin davranışlarının şekillenmesinde asıl temeli oluşturur. Çünkü yöneticinin etik anlayışı örgütsel karar ve eylemlerini büyük ölçüde etkiler (Pehlivan, 2003: 40). Eğitim kurumları, nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi için öncelikle demokrasi, hoşgörü, insan hakları, adalet, özgürlük, sevgi ve saygı gibi etik değerleri bireylere kazandırmalıdır. Öğretmenler başta olmak üzere bütün paydaşlar okul yöneticilerinin etik davranmalarını beklemektedir (Madenoğlu., Uysal., Sarıer ve Banoğlu, 2014: 62). Toplumun egemen değerlerini dikkate alan, herkesten ahlaki davranışlar sergilemesini bekleyen; eğitim kurumunu her türlü eleştiri, denetim ve gözetime açabilen, kurumun işleyişi ile ilgili yasa ve kuralları adil bir biçimde akıllıca ve anlayışla uygulamalar gerçekleştiren lider etiktir (Pehlivan, 2003: 157). Liderin davranışlarının etik açıdan değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır:

*Tablo 2: Liderliğin Etik açıdan değerlendirme kriterleri*

| **Kriterler** | **Liderin etik olmayan davranışları** | **Liderin etik davranışları** |
|---|---|---|
| Lider güç ve etki kullanımı | Kişisel ihtiyaçları ve kariyer hedeflerini karşılamak | Takipçilere ve organizasyona hizmet etmek |
| Birden fazla paydaşın farklı çıkarlarını yönetmek | En fazla fayda sağlayan koalisyon ortaklarını tercih eder | Bunları dengelemeye ve entegre etmeye çalışır |
| Organizasyon için vizyon geliştirilmesi | Kurumun başarılı olmasının tek yolu olarak kişisel bir vizyon satmaya çalışmak | İhtiyaçları, değerleri ve fikirleriyle ilgili takipçilerin girdilerine dayalı bir vizyon geliştirir |
| Lider davranış bütünlüğü | Kişisel hedeflere ulaşmak için uygun olanı yapar mı | Elde edilen değerlerle tutarlı bir şekilde hareket eder. |
| Lider kararlarında ve eylemlerinde risk alma | Lider için kişisel risk içeren gerekli kararları veya eylemleri önler | Görevi başarmak veya vizyonu gerçekleştirmek için kişisel riskler ve eylemler almaya istekli mi |
| İlgili bilgi işlemlerinin iletişimi | Sorunlar ve ilerleyişe ilişkin önyargılı takipçilere yönelik aldatma ve çarpıtma kullanır | Olaylar, sorunlar ve eylemlerle ilgili bilgilerin eksiksiz ve zamanında açıklanmasını sağlar |

| | | |
|---|---|---|
| Eleştiriye cevap ve takipçiler tarafından muhalefet | Herhangi bir eleştiriyi veya muhalifi cesaretlendirir ve bastırır | Daha iyi çözümler bulmak için eleştirel değerlendirmeyi teşvik eder |
| Takipçi öz güven ve becerilerin geliştirilmesi | Takipçileri zayıf ve liderine bağlı tutmak için gelişimin önemini kaldırır | Takipçileri geliştirmek için koçluk, mentorluk ve eğitim kullanır |

*Kaynak: Yukl (2010)*

Liderin çevresindeki dünyayı algılaması kavramsallaştırması ile başlar ve insan kaynağını boşa harcamaması etkili, yeterli ve mükemmel uygulamaları ile olur. Etik değerleri esas alan lider, belirli etik değerlere ve ilkelere sahip olmayı ön planda tutan liderlik, moral güce dayanmaktadır. Liderin etik açıdan etki sağlaması için bilgi, amaç, güven ve otoriteden oluşan liderlik bileşenlerine sahip olması ve geliştirmesi gerekir (Erbaş, 2008).

## Sonuç

Son yıllarda okulların sistemi ve işleyişlerinde büyük oranda etkili değişim ve gelişmeler, okullardan toplumun beklentilerine karşılık verme hedefini yükselterek, okul yöneticilerinin liderlik tarzları üzerine yapılan çalışmaların artmasına neden olmaktadır. Yönetici davranışlarının niteliği öncelikle çalışanları ve dolaylı olarak toplumu etkilemektedir. Özellikle eğitim alanında yöneticilerin kendilerinden beklenen adalet, doğruluk, güven, moral verme gibi etik ilkelere bağlı olmaları toplumsal açıdan çok önemlidir. Yaşanan toplumsal değişmeler yöneticileri sürekli olarak etik sorunlarla yüz yüze getirmektedir. Hayatın her alanında yöneticilerden ve liderlerden beklenen etik davranışlarda sapmalar görülmektedir. Etik değerler, yöneticilerin asıl davranış etmenleri olarak etkili olurlar. Etik sorunların, özellikle liderlik ile iş ahlakı sorunlarının daha çok önem kazandığı günümüzde, her okul yöneticisinin davranışlarının sorumluluğu daha da artmaktadır. Eğitim süreci açısından bakıldığında, yönetici konumundaki kişilerin etik ilkelere bağlılıkları ve etik davranmaları toplumun yararı ve yaşanan sorunların çözümü açısından zorunlu görülmektedir. Çünkü etik ilkeler ve değerler yönetici davranışlarının biçimlendirilmesinde güçlü bir temel oluşturur.

Eğitim yöneticilerinin gösterdiği davranışların yasa hükümlerine ve etik bağlamda normlara, ilkelere uygun olması beklenmektedir. Bunun için de okul liderlerinin etik davranması, kurumun amaç, vizyon ve değerlerini etik bir anlayış çerçevesinde somutlaştırması, örgütte herkesin uyması ve koruması beklenen norm ve değerlerin oluşturulması, öncelikle kendisinin etik değerleri içselleştirmesi gerekmektedir. Etik standartlara göre eğitim

yöneticileri, eğitime katılan çalışanlar adil, tutarlı, sorumlu, dürüst, tarafsız, yasalara uygun ve demokratik olmalıdır. Okul yöneticisi kişisel ve örgütsel düzeyde benimsediği etik ilke ve kuralları okulun çevresine tanıtmalıdır. Bu sorumluluk, çevrenin okul yöneticisinden beklediği etik davranışlarla yakından ilgilidir. Okul yöneticilerinin karar alırken hoşgörü, dürüstlük, hesap verebilirlik, vaatte bulunma, mükemmellik arayışı, sadakat, adalet, tutarlılık, başkalarına saygı ve sorumlu vatandaşlık ilkelerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Çünkü insanlar, yöneticilikte eşitlik, adalet, tarafsızlık, dürüstlük, sorumluluk, saygı, sevgi, uygunluk, tutumluluk, bağlılık, hoşgörü, demokrasi ve şeffaflık gibi birtakım ilkelere uygun davranılmasını beklerler. Liderlik sürecinde de liderlik becerisi ile etik değerlerin dengeli olarak gösterilmesi beklenir. Bunun için ise liderlerin etik davranması, kurumun amaç, vizyon ve değerlerini etik bir anlayış çerçevesinde somutlaştırması, örgütte herkesin uyması ve koruması beklenen norm ve değerlerin oluşturulması, öncelikle kendisinin etik değerleri içselleştirmesi gerekmektedir. Liderin etik ilke ve değerlere bağlılığı, insanları karakter yapılarına bakmaksızın ve önyargı olmaksızın onların bireysel farklılıklarını ve inançlarını kabul etmesi demektir. Liderin etik davranmasında insanlara insan oldukları için saygı göstermek esastır. Çünkü etik eğitim açısından yönetici ve öğretmenler, gelecek kuşakların sorumluluklarını taşımaktadır. Etik değerlere dikkat etmeyen bir okul yöneticisinden rol model olma, okul kültürü oluşturma, paydaşları yönetime katma gibi liderlik davranışları beklenemez. Okulların değişimi ve gelecek vizyonuna ulaşmaları için lider olarak okul yöneticilerinin etik davranmaları beklenir. Çünkü eğitim kurumları, etik değerlerin, adaletin, dürüstlüğün, hoşgörünün, saygının, iş birliğinin ve sosyal sorumlulukların öğretildiği ortak bir yaşam alanı olmalıdır.

## KAYNAKÇA


Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A.

Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 162,* 196-208.

Balyer, A. Ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4 (2),* 182-197.

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(4),* 181-214.

Barutçugil, İ. (2006). *Yöneticinin Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Başak, A. (2008). Eğitimsel Liderlik, *Bahçeşehir Üniversitesi*, İstanbul, s.45.

Begley, P. T. ve Johansson, O. (2003). The Ethical Dimensions of School Leadership, *Kluwer Academıc Publıshers*. 1-258.

Bentley, T. (2000). *İnsanları Motive Etme.* (Çev. Yıldırım, O.). Hayat Yayınları, İstanbul.

Boydak Özan, M., Yavuz Özdemir, T. ve Yirci, R. (2017). Ethical Leadership Behaviours of School Administrators from Teachers' Point of View. *Foro de Educación, 15(23)*, 161-184.

Brown, M. E., Trevıno, L. K. ve Harrıson, D. A. (2005). *Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing.* Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 97, ss.117-134.

Brown, M. E. ve Treviño, L. K. (2006), Ethical leadership: A review and future directions. The Leadership Quarterly, 17(6), 595-616.

Buluç, B. (2013). *Örgüt kültürü ve iklimi.* (Edt. Özdemir, S.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama.* Pegem Yayıncılık. Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Campbell, E. (2003). *Let Right Be Done: Trying to Put Ethical Standards into Practice. In Begley, P. T, ve Johansson, O. (Ed.),* The Ethical Dimensions Of School Leadership. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2),* 385-399.

Czaja, M. ve Lowe, J. (2000). Preparing leaders for ethical decisions. *The AASA Professor, 24(1),* 7-12.

Cemaloğlu, N. (2013). *Liderlik.* (Edt. Özdemir, S.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama,* Pegem Yayıncılık. Ankara

Clayton, S. (2000). *Yönetim.* (Çev. Zaman, M.), İstanbul: Hayat Yayınları.

Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. Teachers and Teaching, 21(3), 346-360.

Coplan, M. (2001). *The Myth Of The Superprincipal*. Phi Delta Kappan, 82(7), 582- 533.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara, 210.

Çelikten, M. (2008). *Okul örgütü ve yönetimi.* (Ed. V. Çelik, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi). Pegem Yayınları. Ankara.

Dale, K., ve Fox, M.L. (2008). Leadership style and organizational commitment: mediating effect of role stres. *Journal of Managerial Issues, 20(1)* 109-130.

Danzing, A., Osanloo, A., Blankson; G. ve Kiltz; G. (2005). Learner Centered Leadership for Language Diverse Schools in High Needs Urban Settings. *Paper presented at the Annaual Conference of the American Educational reserach Association (April, 11-15),* Monterael; Canada.

Derr, C. L. (2012). Ethics and leadership. Journal of Leadership, Accountability and Ethics, 9(6), 66.

Doğan Kılıç, E. (Ed.). (2016). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Eğiten Kitap Yayıncılık, Ankara. (Kasapoğlu, H., Sezgin Nartgün, Ş., Aytaç, T., Uğurlu, Z., Şahan, G., Önen, Ö., Yolcu, H., Elma, C., Doğan Kılıç, E., Serin, H. ve Aslan, H.).

Erbaş, M. (2008). *Etik Lider*, http://www.muhammeterbas.com.tr/index 14.08.2008

Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (2),* 503-718

Erenel, F. (2012). Analysıs Of Justıce Perceptıon Effects On Organızatıons Developed At Personnel Candıdates Durıng The Proses Of Personnel Selectıon And Recruıtment, *Maliye Finans Yazıları, 26 (95)*, 9-21.

Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkar Liderlik,* Alfa Yayınları.

Flynn, G. (2008). 'The Virtuous Manager: A Vision for Leadership in Business', *Journal of Business Ethics, 78,* 359–372.

Guy, M. E. (1990). *Ethical Decision Making in Everyday Work Situations*. Westport: Greenwood Press.

Goldring, E. ve Schuermann, P. (2009). The Changing Context of K-12 Education Administration: *Consequences for Ed. D. Program Design and Delivery. Peabody Journal of Education, 84 (9),* 9-43.

Gümüşeli, A. İ. (2006). *Okul müdürleri için geliştirilen liderlik standartları ve bu standartlarla ilgili Türk eğitimcilerinin görüşleri*, (akt. Ağaoğlu., Altınkurt., Yılmaz ve Karaköse, 2012).

Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19 (4),* 575-602.

Güngör, H. F. (2001). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri", *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Harsham, C.L., ve Harsham, E. F. (2008) The gordian knot of ethics: understanding leadership effectiveness and ethical behavior. *Journal of Business Ethics, 78,* 175–192.

Haynes, F. (2014). *Eğitimde etik.* (Çev. Semra Kunt Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hogan, R., ve Kaiser, R. B. (2005). What We Know about Leadership. *Review of General Psychology, 9,* 169-180. http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.169.

Hoy, W.K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi.* (Çev. Edt. S. Turan). Nobel Yayınları. Ankara.

Işık, M. (2009). "Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Beylikdüzü Örneği", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.*

İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF. Dergisi,* C.14, S.2 s.1-23.

İşgüden, B. ve Çabuk, A. (2006). Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri [Professional Ethics And Effects Of Professional Ethics On Business Life]. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences, 9(16)*, 59- 86.

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. ve De Hoogh, A.H. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): *Development and validation of a multidimensional measure. The Leadership Quarterly, 22(1),* 51-69.

Karslı, M. D. (2004). *Yönetsel Etkililik*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Keskes, I. (2014). Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: A critical review and discussion of future directions. *Intangible capital, 10(1),* 26-51.

Kıngır, S. ve Okçu, V. (2011). *Etik Liderlik, Yönetimde Çağdaş ve Güncel Konular* (Ed. Bakan, İ.), Gazi Kitabevi, Ankara. Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği (16 b).* Beta Basım Yayım A.Ş., İstanbul.

Lashway, L. (1997). *Visionary Leadership*. (Eds) Smith, Stuart C. ve Philiph K. Piele. School Leadership: Handbook for Excellenge. ERic.

Leithwood, K. ve Sun, J. (2012). The natüre and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of (Unpublished research). *Educational Administration Quarter, 48(3),* 387-423.

Levent, F. ve Pehlivan, M. (2017). Confucianism's influence on ethics education in South Korea, *Journal of Human Sciences, V. 14*, I. 1.

Liu, P. (2013). *A transformational school leadership model in chinese urban upper secondary schools.* ISEA, 41(3), 73-94.

Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarıer, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 20(1),* 47-69.

Mayer, D. M., Kuenzi, M. ve Greenbaum, R. L. (2010), Examining the link between ethical leadership and employee misconduct: The mediating role of ethical climate. Journal of Business Ethics, 95(1), 7-16.

McCleskey, J. A. (2014). Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development, *Journal of Business Studies Quarterly, 5(4),* s.117-130.

Memişoğlu, S. P. (2015). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3:1,* 87-97.

Moorhouse, J. (2002). Desired Characteristics of Ethical Leaders in Business, Educational, Political and Religious Organizations from East Tennessee: A Delphi Investigation. *PhD Thesis, East Tennessee State University, School of Graduate Studies, Department of Educational Leadership and Policy Analysis*, Tennessee.

Mulki, J. P., Jaramillo, J. F. ve Locander, W. B. (2008). Effect of ethical climate on turnover intention: linking attitudinal and stress theory, *Journal of Business Ethics, 78, 559–574.*

National College for School Leadership [NCSL]. (2013). *A guide to recruiting and selecting a new headteacher.*

Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theories and practices*: Thousand Oak: Sage Publications.

Ölçer, F. ve Özyılmaz, A. (2008). *Güncel Yönetim ve Organizasyon Yaklaşımları,* Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Özavşar, M. E. ve Doğan, R. (2009). *Ahlakım.* Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, No:702, 6. Baskı, Ankara.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2001). Örgütsel Davranış, *Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfi Yayın No:149*, Eskişehir.

Pehlivan Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: PEGEM-A Yayıcılık.

Resick, J. R., Hanges, P. J., Dicson, M. W. ve Mitchelson, J. K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, *63,* 345–359.

Robertson, J. M. (1991). Dilemmas Faced by school principals. The New Zealand Principal, 6(3), 17-18.

Sarros, J. C., Cooper, B. K. ve Hortica, A. M. (2006) Leadership and character, *Leadership & Organization Development Journal*, *27*(8), 682-699.

Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde Liderlik Teori-Uygulama ve Yeni Perspektifler.* 1.Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Stauten, J., Baillien, F., Broeck, A.V., Camps, J., De Witte, H. ve Euvema, M. (2010). Discouraging bullying: The role of ethical leadership and its effects on the work environment. *Journal of Business Ethics, 95*, 17–27.

Strike, K. A., Haller, E. J. ve Soltis, J. F. (2005). *The ethics of school administration*. New York:Teachers College Press.

Şahin, B. ve Taşkaya, S. (2011). Hastane Çalışanlarının Kişisel Özellikleri ile Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile Değerlendirilmesi, *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı 1*, 165-185.

Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1),* 29-47.

Şişman, M. S., Turan, M. ve Acat, B. (2003). Preparing Turkish School Leaders For The 21st Century: A Model For Administrator Preparation Programs. *Value Leadership. (Ed: Adel Safty, Et Al. Preface: Enver Yücel). İstanbul: University of Bahçeşehir Publication,* 269–283.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi.* (Edit.Y. Özden. Eğitim ve Okul Yöneticiliği). Pegem Yayıncılık

Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar.* Ankara: Pegem Akademi.

Taylor, E. T., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji,* (Çev. A. Dönmez), İmge Yayınları, Ankara.

Taymaz, H. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Gül Yayınevi, Ankara,

Tosun, K. (1990) Yönetim ve İşletme Politikası, *İstanbul Üniversitesi İ.İ.E. Yayınları, Ya. No:125,* İstanbul.

Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (41),* 434-448.

Usdan, M., Mccloud, B., Podmostko, M. ve Cuban, L. (2000). "Reinventing The Principals". School Leadership for The 21st Century Initiative: A Report

of The Task Force on the Principalship IEL. The Institute for Educational Leadership.

Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. 4. Basım, Arıkan Yayınları, İstanbul.

Wildy, H., Clarke, S., Styles, I. ve Beycioglu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs?. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 22(4),* 307-326.

Veiseh, S., Mohammadi, E., Pirzadiana, M. ve Sharafi, V. (2014). The relation between transformational leadership and organizational culture (Case study: Medical school of Ilam). *Journal of Business Studies Quarterly, 5(3)*,112-124.

Yasir, M. ve Mohamad, N. A. (2016). Ethics and Morality: Comparing Ethical Leadership with Servant, Authentic and Transformational Leadership Styles, International Review of Management and Marketing, 6 (S4) 310-316.

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji.* Anı Yayıncılık. Ankara.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, M. K. (2011). Çalışanların Liderlik Tiplerine İlişkin Algılamaları ile Motivasyon İlişkisi: Özel Sektör ve Kamu Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması, *Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir.

# Bölüm 22

## ETİK VE PEDAGOJİ: PLATON EKSENLİ BİR DEĞERLENDİRME[1]

*Feyza CEYHAN ÇOŞTU*[2*]

1 Bu çalışma, 5-6 Nisan 2018 tarihlerinde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde düzenlenen "III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresinde" sunulan bildiri metni esas alınarak geliştirilmiştir.

2 Doktor Öğretim Üyesi. Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe Tarihi Anabilim Dalı Başkanı, Çorum. e-posta: feyzaceyhancostu@hitit.edu.tr / ORCID: 0000-0001-8643-4704.

## 1. Giriş

'İnsan doğası gereği nasıl bir varlıktır?' sorusu düşünce tarihinde ilkçağdan günümüze tartışılan temel metafiziksel problemlerden birisidir. İnsanın doğuştan birtakım özellikleri vardır ve bu özellikler baz alınarak bu soruya verilen cevaplar bağlamında, düşünce tarihinde, insanın doğasının felsefi, bilimsel ve teolojik açıklamalarıyla karşılaşmaktayız. Bunun dışında insanın doğuştan belirlenmiş bir doğasının olmadığını söyleyen yaklaşımlarda mevcuttur.

İnsanın nasıl bir doğası olduğu meselesine felsefi yaklaşımla bakan filozoflar ile çok çeşitli düşüncelerin ileri sürüldüğünü görüyoruz. 'İnsan doğuştan iyi veya kötü olabilir mi?' sorusu insanın gelecekteki hayatının etkinliğini azaltarak, doğuştan kötücül olana veya iyicil olana yatkınlığı anlamında uzun süre tartışılmış ve insan anlayışı böyle belirlenmeye çalışılmıştır. İnsanın doğuştan bir şeye yatkın olduğunun düşünülmesi, insanın bu yatkınlıkla hayatını devam ettireceği anlamına gelmemektedir. Çünkü insanı insan yapan ve insanın doğasını etkileyen en önemli unsurlardan biri eğitilebilir olmasıdır. Bu eğitilebilir olma durumu ahlak eğitimini de içine aldığından hem felsefi tartışmaların hem de eğitim alanının meselelerinden biri haline gelmektedir.

Platon bir filozof olarak eğitimin bebeklikten itibaren insan hayatında olduğundan bahseder. Dolayısıyla insan doğasını değiştiren, kişiyi istenilen kalıba sokan ve ideal insan profilinin oluşmasına katkı sunan şey çocukluktan itibaren verilen eğitimle mümkün olacaktır. Eğitimin gerçekleştirilmesi sadece bilginin kazanılması üzerinden olmaz. Eğitim aynı zamanda ahlakiliği de amaç olarak barındırmalıdır. Bu anlamda sosyal-siyasal bir varlık olarak insan tanımı aynı zamanda ahlaki bir yurttaş olarak insana evrilmek durumundadır. Bu bağlamda Platon için eğitim, herkese açık ve herkesi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmelidir. Platon'un ideal yurttaş tanımı, insan doğasının müdahale ile değişebileceği düşüncesinden hareketle, 'iyi insan' profilinin oluşturulması üzerine kurgulanmıştır. Bu bağlamda Platon'da etik ve eğitim birbiri ile sıkı sıkıya bağlıdır.

Bu çalışmada, insan doğasının nasıl olduğu felsefi bağlamda açıklanarak, Platon'un 'iyi bir yurttaş' ideali üzerinden insan doğasını oluşturması, etik ve pedagoji eksenli bir okuma ile gerçekleştirilecek ve Platoncu eğitim modeli sunulacaktır.

## 2. Etik ve Pedagoji

İnsan düşünen yani akleden bir varlıktır. Düşünen bu insan aynı zamanda konuşan, gülen, öğrenen, öğreten, inanan, bilim yapan, politikayla uğraşan ve insanlığın gelişimine katkı sağlayan bir canlıdır. Dolayısıyla

insan doğası dediğimizde karşımıza birden fazla tanımlama çıkmaktadır. Bu durum insanın doğasının üç temel çerçevede ele alınmasına neden olmuştur. Antik Çağ'dan itibaren insan, en genel çerçevede felsefi, teolojik ve bilimsel bir bakışla anlaşılmaya ve tanımlanmaya çalışılan bir canlıdır (Günay, 2008).

Felsefi insan anlayışı bağlamında filozoflar, insanın doğası üzerine çok çeşitli düşünceler ileri sürmüşlerdir. Fakat bunun ötesinde kabul edilen bir şey var ki insan doğasının eğitilebilir olduğu düşüncesidir. Bu bağlamda insan doğasının ahlaki olarak da eğitilebilirliği, felsefenin temel konusu haline gelmektedir.

Antik Çağ'dan beri Etik ve Eğitim sözcüğü insan doğasını tanımlamada kullanılır. İnsanın nasıl bir varlık olduğuna verilen cevaplardan biri 'iyi' ve 'kötü' olarak tanımlanan insan anlayışı ile öğrenebilen/eğitilebilen insan tanımıdır. Eğitimin gerçekleşmesi sadece bilginin kazanılması üzerinden gerçekleşmez. Eğitim aynı zamanda ahlakiliği de amaç olarak barındırmaktadır. Dolayısıyla felsefe tarihinin ilk dönemlerinde özellikle iyi insan ile bilgili insanın aynı düzlemde konuşulduğu görülmektedir.

İyi insan aynı zamanda bilgili insandır düşüncesi, Antik Çağ'da Sokrates'in ifadesiyle 'bilen insan kötülük yapmaz' olarak formüle edilmiştir. Sokrates büyük bir ahlak filozofu olarak kötülüğün kaynağını cehalete dayandırır. İnsan öğrendikçe, cehaletten kurtuldukça yani bilgeliğe yol aldıkça eylemlerinde artık kötülüğü tercih etmeyecektir. Bu aynı zamanda insanın doğasına uygun olan şeydir yani erdemli olandır. Sokrates bilmenin, bilginin peşinden koşmanın insanın erdemi olduğunu düşünür. Dolayısıyla bilen insan bile bile kötülük yapmayan, iyi insan haline dönüşecektir. Bu durum Platon'a geldiğimizde eğitilen insanın iyi bir birey olmasının iyi bir yurttaş ve devlet adamı olmasına neden olduğunu anlatmasıyla devam edecektir. Bu anlamda Platon'un insan anlayışında, ahlaki bir varlık olarak insan tanımı aynı zamanda sosyal-siyasal bir yurttaş olarak ahlaklı insana evrilecektir.

Bu durumda insanı tanımlamada kullanılan ahlak ve etik kavramlarının ne anlama geldiğine biraz daha yakından bakmamız gerekmektedir. Etiğin ne olduğu ve neyi hedeflediği, eğitimle nerede kesiştiği konunun anlaşılması bağlamında önemlidir.

Etik felsefenin bir alt dalıdır ve üzerine düşündüğü kavram ise 'Ahlak' tır. Ahlak ise toplumlar tarafından, insanların birbirleriyle olan davranışlarını düzenlemek amacıyla geliştirilmiş olan normlar, kurallar ve değerler bütününe karşılık gelir. Etik ya da ahlak felsefesi/kuramı ise, söz konusu ahlak ve ahlaklılık olgusu üzerine felsefi bir düşünüm ya da sorgulama alanıdır (Cevizci, 2013: 17). Kullandığımız ahlak terimlerini ve ahlaki yargılarımızın statüsünü analiz eden etik, ahlaki tutumlarımızın

ardında yatan yargılarımızı ele alır. Dolayısıyla yanlış-doğru, iyi-kötü, erdem ve kusur ile günlük hayatımızda yaptığımız her türlü değerlendirme ve yargılama ahlak felsefesinin yani etiğin konusunu oluşturacaktır (Nuttall, 2011: 15).

Burada üzerine düşünülen temel mesele, insan ve eylemleridir. Dolayısıyla etik için, pratik hayatın sorgulanması ya da kurgulanması diyebiliriz. 'Bir eylemi iyi bir eylem haline getiren nitelikler nelerdir?' sorusu etiğin pratik hayattan ayrı bir düşünme biçimi olmadığını bize gösterir. 'İyi ve kötü nedir?' diye başlayan süreçte şu sorularla karşılaşabiliriz (Horner & Westacoot, 2011: 135):

1. İyi, doğru gibi ahlaki kavramlarımız ne anlama gelirler?

2. Ahlaki yargılarımız nesnel olarak doğru veya yanlış mıdır yoksa sadece öznel tercihleri mi ifade ederler?

3. 'Yalan söyleme', 'Muhtaç durumda olana yardım et' gibi özel ahlaki kurallar akılsal olarak haklı çıkarılabilir mi?

4. Ahlaklı yaşamak için hangi nedenlerimiz var?

Ahlak alanı pratik hayatımızın inşası üzerine konuşurken ve insan eylemleriyle doğrudan bağlantılı iken, ahlak kuramı bir üst bakışla ahlaki olan üzerine çözümleme yapmaktadır. Dolayısıyla etik bir doğru-yanlış davranış teorisi iken, ahlak ise onun pratiğidir (Billington, 2011: 46). Bu durum hem etiğe çözümleme ve kurgusal bağlamda yaklaşmayı yani etiğin teorik boyutunun öne çıkmasını sağlamış hem de pratikte eylemlerin değerlendirilmesi bağlamında, uygulamalı bir etik anlayışına sahip olunmasına neden olmuştur. Yani etik deyince, olan ile olması gerekenin birlikte tartışıldığı bir felsefe yapma biçiminden bahsediyoruz demektir.

İnsan hayatı sürekli değişen ve yeni kararlarla devam eden bir süreçtir. Bu kararlar bir birey olarak bizim hayatımızı etkilemekle beraber birlikte yaşadığımız veya ilişkide bulunduğumuz kişileri de etkiler. Dolayısıyla sosyal bir ortamda yaşayan insan diğer insanlarla ilişkilerini çeşitli yollardan düzenlemek zorundadır. Bunu yasal düzenlemelerle yaptığı gibi yasal olmayan fakat toplumun temel yapısını oluşturan ahlak kuralları ile de belirler. 'Sözümü tutmalıyım', 'yalan söylememeliyim' veya 'rüşvet almamalıyım' gibi ifadeler bizim tek başımıza aldığımız kararlarla ilgili değildir. Dolayısıyla ahlak alanı iki veya daha fazla insanla birlikte yaşadığımız düzende aldığımız kararlarla ilgilidir. Bu durum birlikte yaşamayı öğrenmenin gerekli olduğunu göstermektedir. Bu öğrenme ise ahlaka dayalı bir eğitim modeli ile sağlanabilir ki Platon'un eğitim anlayışının buna uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Bu durumda insanın doğası gereği ahlaki bir varlık olup olmadığı sorulabilir. Yani insan ahlakiliğe kendi doğasında var olduğu için mi yönelir yoksa bir eğitim sürecinde mi ahlaki kararları alabilen bir varlık haline gelmektedir?

Doğal insan davranışı nasıldır problemine baktığımızda insanın doğasının aslında 'iyi' olduğu düşüncesi ile insanın doğasının özünde 'bencil/kötü' olduğu düşüncesinin felsefe tarihinde tartışıldığını görüyoruz. 17. ve 18.yy.'a baktığımızda 'doğal hukuk' kavramının tanımlanması ve 'devlete neden ihtiyaç duymaktayız' probleminin çözümü için Hobbes, Locke ve Rousseau gibi filozoflar öncelikle 'insanın doğası' üzerine düşünmüşlerdir. İnsan doğasının bencil olması ve amaçları uğruna insanların birbirlerini yok etmeye meyilli olması düşüncesi ile insanın doğasının aslında iyi olduğu çünkü insanın aklı ile doğa karşısında özgür olduğu ve doğayı belirleme şansının bulunduğu bir varlık olarak anlaşılması düşüncesi karşımıza çıkmaktadır (Kılıç, 2015). Bu durum her iki düşünceye yatkın filozoflar tarafından insan doğasının eğitilebilir bir varlık olması nedeniyle toplumunda böylece şekillenebileceği fikrini oluşturur. Dolayısıyla insan doğası özünde ister iyiye isterse kötüye yatkın olsun, eğitilip yönlendirilebilir. Bu eğitim elbette ki en genel manada insan ilişkilerini yazısız kurallarla belirlemeye çalışan ahlak eğitiminin varlığı ile mümkün olacaktır (Pieper, 2012: 113).

Ahlak eğitimi toplum içerisinde belli ilke ve erdemleri hem o toplumun bireylerine hem de gelecek kuşaklara aktarma ile kendine bir görev alanı belirler. Felsefe dünyasına baktığımızda ahlak eğitiminin Antik Çağ'da özellikle bir yer teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Antik Çağ'ın ahlak eğitiminden asıl amaçladığı şey ise karakter eğitimi veya erdeme sahip olma üzerinden topluma iyi bir yurttaş yetiştirmenin amaçlanmasıdır. Bu konuda özellikle Sokrates ve Platon'un ahlak eğitimine ağırlık verdiğini söyleyebiliriz (Cevizci, 2013: 259).

Ahlakilik ile eğitimin ilişkisini sadece bir ahlak eğitimi olarak görmemek gerekir. Ahlak eğitiminin dışında bir de eğitim ahlakından bahsedebiliriz. Söz konusu olan eğer bir kişide beceri geliştirmek veya istenilen bir davranışı kazandırma süreci ise burada hem bu davranışı kazandıran açısından hem de davranışı kazanan birey açısından da bir etik değerlendirme ve etik ilişki durumu açığa çıkıyor demektir. Dolayısıyla etik ve pedagojide öğrenen ve öğreten arasında yaşanan ilişkisel bir süreçten de bahsetmek gerekmektedir. Bu eğitim etiği altında değerlendirilmesi gereken bir konudur ve kişinin ahlaki eğitiminden farklıdır.

Uygulamalı etiğin de bir alt dalı olan eğitim etiğinin neleri kapsadığı konusunda bir fikir birliğine varmak zor olsa da; eğitimde etiğin önemli bir yer teşkil etmesi nedeniyle eğitim ve etik ilişkisi, eğitimden faydalananlara

veya eğitim alanlara bir takım ahlaki değerlerin kazandırılmasıyla, eğitilen çocuk ya da insanda gerçekleşecek olan karakter değişimiyle ilgili olan ahlak eğitimi ve bir bütün olarak eğitme otoritesinin, yükümlülüğü veya sorumluluğunun temellendirilmesi noktasında çalışan bir alandır. Dolayısıyla sadece eğitimi alan kişide bir davranış değişikliği sürecini kapsamaz. Eğitimde amaçların temellendirilmesi meselesini de ele almaktadır (Cevizci, 2013). Bu manada ahlak eğitimi ve nasıl gerçekleştirileceği, eğitim etiği başlığında konuşulan meselelerden biridir.

## 3. Platon'da Etik ve Eğitim

Antik Çağ'dan itibaren filozoflara baktığımızda ahlak, genel olarak bir amaca dayandırılmaktadır. Bu amaçta en nihayetinde mutluluktur. Mutluluk insanın bu dünyada ulaşması gereken bir erektir. Bu ahlak anlayışına eudaimonist karakterli ahlak anlayışı denilmektedir. Bu anlayışın Demokritos'a kadar geri götürülebildiğini görüyoruz. Yunan aydınlanmasında Sofistlerde, Sokrates'te ve Sokrates sonrası okullarda etik hep eudaimonist karakterli olmuştur (Akarsu, 1998: 23). Mutluluğun bir amaç olmasının iki farklı anlamı vardır. Birincisi, insanın mutlu olmasının en üst bir ilke olarak haz, fayda veya ben merkezli bir amaca ulaşmakla mümkün olduğunun anlatılmasıdır. Diğeri ise erdem, ahlakilik ve akılcılık gibi kavramaların bizatihi mutluluğun kendisi olduğunun anlatılması yoluyla mutluluğa referans yapıldığı anlatım biçimidir (Pieper, 2012: 131). Mutluluğa dair bu iki yaklaşımında farklı filozoflarca benimsendiğini görüyoruz. Ama mutluluğun daha erdeme ve akılcılığa yakın olması gerektiğini ve ideal olanın uzun süreli ve kaliteli bir mutluluk olmasının gerekliliğini Antik Çağ'da özellikle Sokrates, Platon ve Aristo'da görmekteyiz.

Sokrates'in genel felsefesine baktığımızda sofistlere karşı olma üzerinden anlatılan bir 'ahlaklı birey' modeli vardır. Sokrates bilmek ile ahlaklı olmayı aynı düzlemde anlatır. Bilmek, iyi ve kötünün ayrımına varmak ve eylemde bulunmak demektir. Dolayısıyla kötülüğü tercih eden birey aslında cahilliğinden öyle bir tercihte bulunuyordur. Bunu da şöyle formüle eder: 'Bilen insan kötülük yapmaz'. Bireyin bilinçten ibaret bir varlık olarak düşünülmesi yapılan her eylemin de bilinçle ortaya konulmasını gerektirir. Bu anlamda kişi ne kadar bilgiyle donanırsa o kadar ahlaklı olacaktır. Eğer ortada bir kötülük varsa da bunun nedeni bilgisizliktir. Bilgiyle donanımlı hale gelmek salt bilginin bir içerik olarak öğrenilmesi anlamında değildir. Bilmek ilk önce bilmediğinin farkına varıldığı bir süreçle başlar. Bu anlamda Sokrates bilmediğinin bilgisine sahip olmanın bilgelik yolunu başlatan ilk basamak olduğunu söyleyecektir (Platon, 1996a). Bilgelik insanın doğasına uygun davranmasıdır. Eğer ki bir şey kendi doğasının gerektirdiği gibi davranıyorsa o erdemdir. İnsanın

erdemi ise, doğasına uygun davranması, öğrenme sürecini başlatma ve bilen insan olma yolunda hayatını devam ettirmesidir (Platon, 1996b: 96d-99b). Doğasına uygun davranan insan yani bilginin peşinden koşan insan aynı zamanda erdemli ve mutlu olan insandır. Yani mutluluk Sokrates'e göre bilgili olmaktır, erdemli olmaktır. Bilgisizlik de erdemsizliktir. Bilen insanın erdemi, iyiye yönelmesi ve iyiye yönelen insanın da ahlakiliği tercih etmesi bu durumda kaçınılmazdır (Özkan, 2013).

Sokrates insanın bilgelik serüveninin eylemlerinden bağımsız olduğunu düşünmediğinden, sosyal bir hayatın içinde yaşayan insanın ahlaki olanı tercihte belli evrensel ilkelerle hareket ettiğini düşünmektedir. Bu anlamda iyi ve kötünün bir eğitilme sürecinde insanlara kazandırıldığından bahseder. O halde insan eğitilebilen bir varlık olarak öncelikle ahlaki olan ve olmayanı öğrenecektir. Bu durum Sokrates'in öğrencisi Platon tarafından daha sistematik bir şekilde *Devlet* ve *Yasalar* adlı eserlerinde anlatılır. Halkın arasında, diyalog kurarak bilgilenme sürecini başlatan Sokrates, öğrencisi Platon'a ilham olacak ve Platon eğitilebilir ahlaklı birey modelini oluşturmanın formülünü yazıya geçirecektir. Burada belki de iki filozofun farklılaştıkları nokta eğitim konusunda farklı anlayışlara sahip olmalarıyla ilgilidir. Sokrates için etik ile pedagoji, ayrılmaz bir bütün oluşturur ve etik bilgiler pedagojik anlayışı yönlendirir. Buna göre öğreten öğrenenin ilgisini, iyi ölçüsüne göre bağımsız olarak gerçekleştirmesi gereken kendi eylem ve davranış potansiyeline yöneltmesi gerekir. Öğreten ne ahlaki model ne de otoritedir. O sadece doğurtan ebe rolündedir. Erdem de öğrencinin kendi içindedir. Kişi bunu açığa çıkarmalıdır (Pieper, 2012: 115). Platon ise Sokrates'in tersi bir eğitim anlayışına sahiptir. Platon, Sokrates gibi insanı merkez alan değil, iktidarı merkez alan bir model geliştirir. Bu model içinde eğitim, herkesin değil, ancak doğuştan sahip olduğu yetenekleri sayesinde sıradan insanlardan ayrılan az sayıdaki seçkinin hakkıdır. Eğitim alma hakkı bu az sayıda kişi için söz konusudur. Platon'un eğitim modeli, Sokrates'teki kendini geliştirmeden çok, kurulu düzenin korunması üzerine kurulu olduğu için, eğitimin içeriği de buna göre belirlenmektedir (Demirci, 2007).

O dönemin özelliklerine bakarsak öncelikle burada bir toplumda ahlaklı insana neden ihtiyaç duyulur sorgulaması vardır. Karmaşık ve devlet idaresinde çatlakların olduğu bir devir ve güçlü ve merkezi bir siyasi yapıya ihtiyaç duyulan bir dönemden bahsediyoruz. Bu ihtiyaç ve devlet düzeninin sağlanmak istenmesi, içindeki bireylerle mümkün olacaktır. Yani bir toplumun temel unsuru olan bireyin ahlakiliği, o toplumun merkez siyasi yapısının da oluşumunu belirleyecektir. Eğitilmiş birey aynı zamanda ahlaklı birey olacağından, ahlaklı bireylerde güçlü bir siyasi yapıya zemin hazırlayacaktır. Bu yüzden öncesinde bireysel ahlak

eğitiminde Sokrates daha sonra da Platon, ahlakın temellendiği bir eğitim ile ideal bir toplum ve devlet inşasını oluşturmak istemişlerdir.

Platon'a baktığımızda tüm felsefesinde, ideal dünya ve gölgeler dünyası arasında yaptığı ayrım temel bir yer teşkil eder. Bilgiden varlığa, ahlaktan siyasete tüm meselelerde ideal olanın yakalanması üzerine bir fikir geliştirir. Birey her bakımdan yetkinleşip ideal olanı yakalamalıdır. İnsan bu duyusal dünyada kanıta dayanan doğru sanı ile bilgiye ancak yaklaşırken, en ideal ve gerçek bilginin idealar dünyasında olduğu ifade edilir (Platon, 1996c: 202c). Bu duyusal dünya bir hayalden gölgeden ibarettir ama idealar dünyasından pay alarak, ideal varlığı düşünerek bu dünyada da ideal olana yaklaşılabilir. Ya da en yüksek iyi veya en adil hukuk yine idealar dünyasından örnek alınarak bu duyusal dünyada ulaşılması gereken bir amaç olmalıdır. Dolayısıyla Platon'a baktığımızda ideale ulaşma/ideal dünyayı yakalama düşüncesi ile felsefesinin teşekkül ettiğini görüyoruz. Bireyin de bu anlamda amacı, yetkinleşip idealar dünyasına yaklaşmak olmalıdır. Platon öyle bir devlet ideali oluşturur ki devletin amacı toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin mutluluğunu ve yüksek ahlaka ulaşmasını sağlamaktır (Gürbüz, 2003). Bu durumda birey bir devlet politikası ile yetiştirilmesi/eğitilmesi gereken bir varlık olarak karşımıza çıkacaktır. Bu eğitim süreci hem alması gereken bilgi düzeyinde bir eğitim anlayışını hem de etik eğitimi kapsamaktadır.

Platon'un eğitim anlayışı *Devlet* ve *Yasalar* adlı kitaplarında karşımıza çıkmaktadır. Bu eserler her ne kadar ideal bir devlet düzeninin nasıl yapılanması gerektiğini anlatsa da aynı zamanda içerikte karşımıza çıkan şey, insanın bir devlet düzeninde kendi hayatının nasıl yönetilmesi gerektiği ve iyi-kötüyü ayırt etmesini öğrenmek üzerine yazılan bir eğitim kitabı olmasıdır. Dolayısıyla kusursuz bir eğitim ve öğretimden değerli varlıklar çıkarmak hedeflenir. Bu varlıklar da devlet içerisinde oluşabilecek problemleri daha kolay çözebilirler. Bu yüzden devletin bekçileri eğitimin bozulmamasıyla ilgilenecektir (Platon, 1975: IV, 424b).

Platon'da eğitim aslında birçoklarının sandığı şey değildir. Yani bilgiden yoksun bir ruha bilgi koymak değildir. Aslında her ruhta bir öğrenme gücü vardır. Bu yüzden kadın ve erkek herkesin eğitim alması gerektiğini söyler. Gözün karanlıktan aydınlığa çevrilmesi için nasıl bütün bedenin birden dönmesi lazımsa, öğrenme isteğinin ve gücünün de varlığın en ışıklı yönüne yönünü döndürmesi gerekir. Eğitim, ruhun bu gücünü 'iyi'den yana çevirme ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır. Yoksa o güç, onda kendiliğinden vardır; ama kötü yöne çevriktir. Eğitim onu yalnız iyi yana yöneltir (Platon, 1975:VII, 518c-d). Platon'un bu düşüncesinden insanın doğasına dair birtakım özelliklerin var olduğunu kabul ettiğini görüyoruz. Ama bu özellikler insanın kaderi değildir. Platon özellikle eğitimle birlikte insan doğasının hangi özelliklere

sahip olursa olsun yönlenebileceğini, değişebileceğini ve eğitilebileceğini düşünmektedir. Platon için kişide bulunan doğruluk, iyilik eğitimle kazandırılabilir fakat bunların öncelikle aranması gereken yer toplumdur. Daha sonra tek kişi üzerinde de aynı araştırmanın yapılabileceğini belirtir (Platon, 1975: II, 369a).

Platon başarılı olmak isteyen bir kişinin, çocukluğundan itibaren oyun oynarken, eğlenirken veya çalışırken amacına uygun şeylerle uğraşması gerektiğini düşünür. Bu yüzden bu kişilere öğreticiler tarafından çocukluktan başlayan bir hedefle yol alınması gerektiğini söyler. Ona göre eğitimin özü, oyun çağındaki çocuğun ruhunu, yetişkinliğinde mükemmel bir insan olması için işinin erdemini gerektiren şeye karşı yönlendirmek olduğunu ifade eder (Platon, 2007: 643d). İşte bu amaçla bir insanın yetişmesinin her kademesinde ona hangi eğitimlerin verileceğinin planlamasını sunmaktadır.

Platon'a göre yurdu koruyacak adam yaradılışı bakımından filozof, azgın, çevik ve güçlü olmalıdır. Bu adamların yetiştirilmesi ise önemlidir. Doğru eğitim beden ve ruhu olabildiğince güzel ve iyi kılacak güçte olmalıdır (Platon, 2007: VII, 788c). Bu noktada özellikle iki eğitimin insan için çok önemli olduğunu düşünür. Beden için idman, ruh için müzik. Beden için olan jimnastikte dans ve güreş diye iki bölüm vardır. Dansın bir bölümü, şiirin sözünü hareketlerle taklit edip soylu ve özgür olanı gözetmektir. Öteki de beden üyelerinin her birine tüm dans gereğince dağılıp eşlik edecek şekilde uygun ritmik devinimi vererek beden organlarına güç, güzellik, çeviklik ve beden kısımlarına uygun oranda gelişme ve esneklik sağlamaktır (Platon, 2007:VII, 795e). Platon, bunların arasında önceliği müziğe verir ve içerisine söz sanatlarını da dahil eder. Gençlerin iyiliği ve güzelliği bulmaları gerekir. Çocukluktan itibaren insan güzeli sevmeye, güzele benzemeye ve kaynaşmaya çalışmalıdır. Bunun için de müzik eğitimi, eğitimlerin içerisinde en iyisidir. Müzik eğitimi eğer gereği gibi yapılırsa insanı yücelten özünü güzelleştiren bir eğitimdir. Eğer ki kişi kendini iyi bir insan olarak yetiştirmek isterse, güzelin peşinden gitmelidir çirkini de hayatından uzaklaştırmalıdır. Müzikten sonra ise gençlerin eğitiminde beden eğitimi gelir. Beden eğitimi ile de çocukluktan itibaren uğraşmak gerekmektedir. Bunun ilk yolu ise iyi beslenmekten geçer (Platon, 1975). Platon tabi ki bu iki eğitimin de çok aşırı verilmesinden yana değildir. Çünkü amaç burada ruhu çok gevşetip bedeni de çok sertleştirmek değildir. Amaç bu ikisinin uzlaştırılıp insandaki aşırılıkların ortadan kaldırılmasına neden olmaktır (Platon, 1975).

Platon müzik ve beden eğitiminin dışında, ruhu, değişen varlıktan gerçek varlığa çevirecek olan bilimin ise hesap ve aritmetik bilimi olduğunu söyler. Bu bilim, insanı öz varlığa erdirmek için salt kavramları

kullanmaya zorlayan bir bilimdir. Aynı zamanda insana yükseklere atılma gücünü kazandıracak olan; düşüncelerine görülür, elle tutulur nesneleri katmadan, sayıların kendileri üzerine düşünmesini öğretecek bir bilimdir. Ayrıca Platon'a göre doğuştan sayı bilimine yatkın olanlar, bütün bilimleri çabuk kavrama özelliğine de sahiptir. Ona göre sayılar kadar insana kafa işlettiren bilim az bulunur. Kafaları en iyi onunla besleriz. Dolayısıyla öğretimde ilk kullanacağımız bilim bu olmalıdır. Yine Platon'a göre ona bağlı bir bilim var ki o da 'Geometri'dir. Geometri değişmeyenin bilgisidir ve o da savaşlarla ilgili yararlara sahiptir. İkinci öğretilecek olan bilim de budur. Üçüncü öğretilecek olan ise derinlik boyutunu inceleyen bilimdir. Daha sonra ise Astronomi gelir (Platon, 1975). Tüm bu bilimlerin başında ise, Platon'un en önem verdiği bilim olan Dialektik gelir. Dialektik metodu varsayımları birer birer atarak, ilkenin ta kendisine yükseltecek olan bilimdir. Eğitilen her bir çocuk en akıllıca soru sormasını ve cevap vermesini dialektik yoluyla bilecektir (Platon 1975:VII, 534d-e). Bu yüzden bu bilimin özellikle seçilmiş ve buna yatkın olacak kişilere verilmesi gerektiğini düşünür. Bu yüzden eğitimin bu aşamasında daha seçici bir yaklaşımla herkesin bu eğitimden faydalanmasının doğru olmadığını söyleyecektir.

Platon'da aritmetik, geometri ve diyalektikten önce gelen bütün bilimlere çocukken başlanmalıdır ve öğretim zorla yaptırılan bir iş gibi olmamalıdır. Çünkü kafaya zorla sokulan şeyin akılda kalmayacağını söyler. Ama zorunlu bir eğitimin olması gerektiğini düşünür. Eğitimin çocuklar için bir oyun olması sağlanmalıdır. Platon güzel sözler söylemenin önemli olduğundan bahsederek bir kişinin genç iken her türlü kalıba sokulabileceğine vurgu yapar. Eğitim bu yüzden çok küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır. Eğer ki bir çocuğa küçüklüğünden itibaren kötü masallar anlatırsanız o kişi iyi bir insan olarak yetişemez. Güzel sözlerle ve masallarla büyütülen kişilerin ruhları da iyiye yönelecektir (Platon, 1975). Bu durumda Platon, ilk üç yaşına gelene kadar bir bebeğin doğru sözlerle avutulması gerektiğini söyler. İlk üç yaş bir çocuk için ağlama ve bağırma dönemidir ve bu dönemde çocuklar, sevdikleri veya sevmedikleri şeyleri bu yolla gösterirler. Dolayısıyla bu dönemde bebeğin her türlü acıdan, korkulardan ve her türlü sıkıntıdan uzak kalması sağlanırsa bebeğin ruhu daha dingin olacaktır (Platon, 2007:VII, 792b). Çocukların oyunları da başlangıçta düzene sokulmalıdır. Üç yaşından itibaren artık çocuğun en çok oyuna ihtiyacı vardır. Gevşek tutulmasın diye cezaya da gereksinim duyar çocuk ama bu ceza onurunu kıracak şekilde olmamalıdır. Bu yaşta oyun kendiliğinden gelişir. Kızlar ve erkeklerin toplu halde oyun oynamaları sağlanmalıdır. Daha sonra ise Platon, savaş tekniklerinin gösterildiği eğitimler için kızlar ve erkeklerin ayrılması gerektiğini söyleyecektir (Platon, 2007:VII, 794c). Çocuklar oyunlarda da belli kurallara riayet

etmelidirler. Eğer kuralların dışına çıkarlarsa, büyüdüklerinde kanunlara saygı duymaları beklenemez. Çocukların küçükken oyun kurallarına uymaları sağlanırsa ve müzikle birlikte düzen sevgisi içlerine yerleşirse eğer, kötü yetişmiş insanların aksine ömürleri boyunca sevgi içlerinde kalacaktır. Böylece de eski düzenin bozulan yanları kendiliğinden düzelecektir. Bozulduğunu gördüğümüz şeyler yani yaşlıların yanında edeple susmak, yaşlılara yer vermek veya görünce ayağa kalkmak, anne-babaya saygı göstermek, saç kesmek, giyim ve davranışlarda geleneğe uymak gibi konular da böylece düzelme sağlanacaktır (Platon, 1975:IV, 425a-b).

Platon'un etik eğitiminin en önemli yönünü ise 'iyi'yi anlatmak oluşturmaktadır. Eğer ki birine sürekli kötü şeyler anlatırsanız o kişi kötüye yatkın olacaktır. Bunun olmaması için ahlak eğitimi çocukluktan itibaren 'iyi'nin anlatılması üzerine yapılmalıdır. Platon'un eğitim anlayışında iyiden hareket etmemizin öğütlendiği görülmektedir. Kötü söz kötülüğü artırır, iyi söz ise iyiliği artırır. Bu durumda şiddet, kötü ifade ve savaş hikayeleri çocuk eğitiminde bulunmaması gereken unsurlardır. Çünkü çocuklar bu yaşta duyduklarını akıldan çıkarmazlar. Bunu Platon şöyle anlatır:

> "İnsanların birbirlerinden durup dururken nefret etmelerinin ayıp olduğuna, şehrimiz bekçilerinin inanmaları gerekiyorsa, Tanrıların Tanrılarla savaştıklarını, birbirlerine tuzak kurup boğuştuklarını söylememeli; gerçekten olmuş şeyler de değil bunlar… Biz bekçilerimizi bir şehirlinin bir şehirliye kin beslemediğine, nefretin, kinin günah olduğuna inandırmak istiyorsak, çocuklara daha küçükken, bambaşka şeyler anlatmalıyız" (Platon, 1975: II, 378c).

Platon'un pedagojisi yaşın gereklerine uygun eğitimleri içermektedir. Dolayısıyla çocukluk döneminde verilmesi gerekenler ile ergenlik döneminde verilmesi gereken eğitimler de farklılaşmaktadır. Yine Platon'un eğitim anlayışında herkesin tabiatına uygun olan eğitimin verilmesi gerekliliği vardır. Bu yüzden çocukluk eğitiminin sonunda en atılgan olanlar bir yana ayrılacaktır. Yirmi yaşına yaklaşan delikanlılar ise bir seçmeye tabi tutulur ve çocukken karmaşık olarak verilen bilgiler bu yaştan sonra artık bir sıraya konarak verilmeye başlanır. Dolayısıyla Dialektik bilgisine hangilerinin elverişli, hangilerinin elverişsiz olduğu da böylece anlaşılır. Geniş bir görüşe yükselebilenler dialektiacı olur, ötekiler ise olamaz. Hangilerinin dialektiyaya en elverişli; bilimlerde, savaşta ve kanunların istediği bütün işlerde en sağlam olduğu ortaya çıkınca, otuzuna varan seçkinler arasından bunlar ayrılır. Hepsi bir dialektiyada denenir. Hangisinin akıl gücüyle varlığın ta kendisine yükselebileceği araştırılır. Bu süreç sonunda ise iyinin kendisine dönen, her şeyi aydınlatan, gerçek varlığa bakan kişi, örnek belirleyip toplumu, insanları

ve kendilerini düzene sokacaktır. Yani toplumu yönetebilecektir. Platon'a göre halkın iyiliği için devletin başına böyle filozoflar gelecek ki devlet gerçekleşebilsin (Platon, 1975). Kral-filozof figürünün, Platon'da devlet işlerinde en sağlıklı kararları verecek bir kişi olarak, aslında eğitimin her aşamasından faydalanmış olduğunu görüyoruz.

Platon'da anlatım bir sanattır. Güzel ve doğru şeylerin anlatılması önemlidir. Dolayısıyla neyin anlatıldığının Platon açısından önemli olduğunu görüyoruz. Şairleri de bu bağlamda ele alan Platon, işe yarar masallar söyleyen, iyi adamın taklitçisi olan ve onu anlatan, askerlerin eğitiminde uygulanan kanunlara uygun sözler söyleyenlerin devletin baş tacı olduğundan bahseder. Fakat taklit yeteneğine sahip olup kendini gizleyen, başkasıymış gibi davranan ve gerçeği anlatmayan şairlerin ise devletten kovulması gerektiğini söyler (Platon, 1975). Çünkü ona göre toplum, iyiyi idealize ettiğinde gerçekleşecektir. Güzel sözle başkalarını aldatanların iyi idealize edilmiş bir devlet içerisinde yeri olmayacaktır.

Platon yine insan için zararlı olan şeylerden birinin de yalan olduğunu söyler. Bu hem bir kişi için hem de devletin kendisi için zararlıdır. Platon'a göre bütün iyilerin başında doğruluk gelir. Mutlu ve rahat olmak isteyen kişinin, olabildiğince uzun süre doğru bir adam olarak yaşam sürmesi için, doğruluktan ayrılmaması gerekir. Güvenilir olmanın koşulu da budur ve böyle insanlar da isteyerek veya istemeyerek yalana başvurmazlar (Platon, 2007: V, 730c). Yalan, ona göre, devlet gemisini batıracak bir fırtınadır. Devleti yönetenler bazen yararına olduğu durumlarda yurttaşlarına veya düşmanlarına yalan söyleyebilirler. Fakat yönetilenler asla yönetene karşı yalan söylememelidir. Bu hastanın hekime, öğrencinin öğretmene yalan söylemesi kadar büyük bir suçtur. Bu durumda gençler akıllı uslu olmalıdır ve baştakilerin sözünü dinleyip, içkide, sevgide ve yemekte kendini dizginlemelidir (Platon, 1975: II, 389c-d-e).

Platon'da filozof demek, öz varlığı aramanın peşine düşmek demektir. Dolayısıyla gerçeğin peşine düşen, doğruya bağlı olan ve bilimi gerçekten seven kişidir filozof. Ruhun zevkini arayıp, beden zevklerini bir yana bırakandır. Böyle bir insanda ölçüsüzlük ve açgözlülük olmaz. Felsefenin peşinden giden insanın yaradılıştan sağlam bir belleği, öğrenme kolaylığı, ruh üstünlüğü, inceliği olmalıdır. Bu işi gerçeğin, doğruluğun, yiğitliğin, tok gözlülüğün dostu olmayan başaramaz. Yani filozof geçinenlerin gerçek filozoflardan böyle ayırt edildiğini söyleyebiliriz. Filozofun mayasını bozan ise kötü eğitime düşmektir. Eğer filozof yaradılışı kendine uygun eğitimi bulursa, bütün değerlere ulaşabilir. Ama tersi durumda ve kötü bir düzenin altında ise, insanın kendi yolundan uzaklaşmasına sebep olur. Bu yüzden felsefeyle uğraşan kişiye çocuklukta ve gençlikte yaşa uygun bir öğretim verilmelidir. Asıl üstünde durulması gereken, gençlerin gelişen, erginliğe yaklaşan bedenleri olmalıdır. Beden felsefeye iyi bir hizmetçi

olarak yetiştirilmelidir. Yaş ilerleyip kafa olgunluğa ulaşınca da ona uygun çalışmalar artırılmalıdır. Sonunda yurttaşlar kuvvetten düşüp politikaya, savaşa katılamaz olunca, onları bırakmalı ki tek kaygıları felsefe olsun ve mutlu yaşayıp mutlu bir hayat sürsünler (Platon, 1975).

Felsefeyle uğraşan insanların küçük bir azınlıktan oluştuğunu söyleyen Platon, bu kişilerin iyi bir eğitim görme mutluluğuna ermiş kişiler olduğunu, yurdundan uzaklara sürülmüş, kötü etkilerle bozulmayarak felsefeye bağlı kalmış birçok soylu insan ya da küçük bir devlette doğmuş, onun yönetme işlerini küçümseyip, politikaya karışmamış, seçkin birkaç aydın olduğunu söyler. Platon bu filozof kişilerin gerçekleşmesi mümkün devletin başına geçmesi durumunda en iyi ve ideal olanın yakalanacağını ifade eder (Platon, 1975). Yani devlet başkanı aynı zamanda iyi eğitilmiş filozof olursa ideal devlet yerine gelmiş olacaktır. Kral filozof Platon'da iyi eğitilmiş olmasının yanı sıra, iyiyi hedefleyen ve iyiyi yaymaya çalışan bir ahlak simgesidir.

Platon'un eğitim anlayışının ahlaki olanı içerdiği görülmektedir. Tüm amacı iyi bir insan, iyi bir toplum ve iyi bir devlet oluşturabilmektir. Bunun için önerdiği eğitim programının ve öngördüğü aşırı kontrolün gerekçesi aynıdır: İnsan davranışını kötü etkilerinden korumak. Platon'un önerdiği eğitim uygulaması, bütün bu kötülüklerin önünü alacaktır. Platon'da eğitim bazen insan doğasını oluşturmayı bazen de verilmiş bir insan doğasını keşfetmeyi, onun ne tür bir doğa olduğunu anlamayı sağlayan bir süreç olarak karşımıza çıkar (Ünder, 1977). En nihayetinde eğitimin amacı ise, nitelikli vatandaş ve iyi yöneticiler yetiştirmektir. Bu bağlamda bireyi ve aileyi devlete feda ettiği söylenebilir (Altuner & Özkan, 2016).

## 4. Sonuç

Eğitimin amacı tüm bireyler için ve o bireylerin oluşturduğu toplumlar için aynıdır ki o da olumlu davranış değişikliklerini sağlamasıdır. Eğitimle birlikte bugünün ve gelecekteki insanın profili oluşturulmaya çalışılır. Dolayısıyla eğitim, insan hayatı için en olumlu müdahalelerden biridir.

Eğitimle birlikte bir bireye kazandırılabilecek en önemli davranış değişikliklerinden birisi iyiyi ve kötüyü ayırt etme yetisidir. İyiye ve kötüye yönelmek, insanların seçimleriyle ilgilidir. Yani ahlaki bir karar veren birey aynı zamanda bu kararı verebilecek özgürlüğe de sahip olan bireydir. Bu bağlamda kişi eğer iyiyi seçmeyi öğrenirse iyinin toplum içinde yerleşmesine, kötüyü seçmeyi öğrenirse de kötünün yerleşmesine neden olacaktır. Platon'a göre kötülükler birçok insanın ruhunda yaratılıştan vardır. Herkes bu kötülükten kaçış yolu aramaya kalkmaz. Fakat eğitimle birlikte kötünün hoş görülmemesi gerektiği ortaya çıkacaktır. Bu anlamda kişiye verilecek eğitimin kalitesi ve yönlendiriciliği, iyi ve kötüyü ayırt

edebilecek ve tercih edecek bireylerin yetişmesine neden olacaktır. Bu yüzden eğitim ile kazanılan her türlü bilginin, insanın seçimlerinde yol gösterici olduğu muhakkaktır.

Platon'da eğitimin bu yol gösterici doğasını fark etmiş ve ideal toplumunun her bir bireyinin eğitiminin nasıl olması gerektiğini anlatmıştır. Çünkü ideal bir devlet tasarlarken bu devletin içinde yaşayan insanların da ideal insanlar olması gerektiğini düşünür. Bu yüzden devlet, yurttaşlarını kendi kontrolünde yetiştirmeli ve ideal toplumu gerçekleştirmelidir. Bu amaçla Platon, çocukluktan itibaren insanın eğitilme sürecinin iyiye yönlendirme ile doğru orantılı olması gerektiğini düşünmüş ve eğitimi etikten bağımsız düşünmemiştir.

Platon'un ideal toplumunda devleti yönetenler, devleti koruyanlar ve devletin ihtiyaçlarını karşılayacak zanaatkarlar ve çiftçiler vardır. Toplumda görevleri belirli olan bu üç sınıfın oluşumunda ve bu üç sınıfa kişi seçiminde, insanların çocukluğundan itibaren yeteneklerinin keşfedilmesi ve tabiatlarına uygun mesleklere yönlendirilmesi söz konusudur. Çocuklukta her bireye ortak olarak verilen eğitim daha sonra kişinin tabiatına uygun eğitimlere dönüşmektedir. Bu her bir bireyin eğitiminin kişiye özel yapılması demektir. Platon için tabiata uygun yönlendirme ile yapılacak bu eğitim ile mutlu bireylerin o toplumda olması sağlanacaktır. Toplumun bütün bireyleri için ise, eğitimin sağlayacağı en büyük katkı, kişilerin iyiye yönelen bireyler olmasıdır. Verilen eğitim ile iyiye yönlenmeyi bilen kişilerin iyi bir birey, iyi bir yurttaş ve iyi bir idareci olması mümkün olacaktır.

Bu eğitim süreci elbette ki öğretenlerden de bağımsız değildir. Bu bağlamda toplumdaki her bir bireyin eğitilmesinin baş sorumlusu önce öğreten kişiler sonra da devlettir. Devlet tüm eğitimi kendi yurttaşları için kontrol etmek zorundadır. Platon'a göre böyle bir toplumun ve devletin ideal bir toplum ve devlet olmaması mümkün değildir.

## Kaynakça


Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlakı*. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Altuner, İ. & Özkan,F. (2016). "Eğitimin Platoncu Temelleri ve Platoncu Eğitim Anlayışının Eleştirisi". *Uluslararası Aile İçi Eğitim Çalıştayı*. Ed. M. E. Yurt, O. Bayraktutan, Erzurum: Zafer Meyda, 89-106

Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak*. çev: A. Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Cevizci, A. (2013). *Uygulamalı Etik*. İstanbul: Say Yayınları.

Demirci, F. (2007) "İki Siyasal Eğitim Modeli: Sokrates ve Platon'un Eğitim ve İnsan Anlayışları (Sokratik ve Platonik Eğitim)". www.ayk.gov.tr/.../DEMİRCİ-Fatih-İKİ-SİYASAL-EĞİTİM-MODELİ-SOKRATES-V (Erişim tarihi: 13.03.2018)

Günay, M. (2008). "İnsana ve İnsan Doğasına Felsefeyle Bakmak". (2 Mayıs 2008, Mersin Üniversitesi, "İnsan ve İnsan Doğasına Felsefi Bakış" Panelindeki konuşma metni) Erişim Tarihi: 1.03.2018 http://felsefenotlari.blogspot.com.tr/2008/05/insana-ve-insan-doasina-felsefeyle.html

Gürbüz, A. (2003). "Platon'un Hukuk Görüşünün Karşılaştırılması, Değeri ve Sonuçları", *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 7 (7), 52-67.

Horner, C. & Westacoot, E. (2011)., *Felsefe Aracılığıyla Düşünme*. çev: A. Arslan, Ankara: Phoenix yayınları.

Kılıç, Y. (2015). "Hobbes, Locke ve Rousseau'da Doğa Durumu Düşüncesi", *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 2 (2), 97-117.

Nuttall, J. (2011). *Ahlak Üzerine Tartışmalar*. çev: A.Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş*. çev: V. Atayman & G. Sezer, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Özkan, F. (2013). "Sokrates'in Entellektüalist Ahlakı". *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 35-53.

Platon, (1975). *Devlet*. çev: S. Eyüpoğlu-M. A. Cimcoz, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Platon, (1996a). *Diyaloglar 1, Sokrates'in Savunması*, çev. T. Aktürel, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Platon, (1996b). *Diyaloglar 1, Menon*, çev. A. Cemgil, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Platon, (1996c). *Diyaloglar 2, Theaitetos*. çev: M. Gökberk, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Platon, (2007). *Yasalar*. çev: C. Şentuna & S. Babür, İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Ünder, H. (1977). "Platon'un Devletinde Eğitim ve İnsan Doğası". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Dergisi*, 26 (1), 198-201.