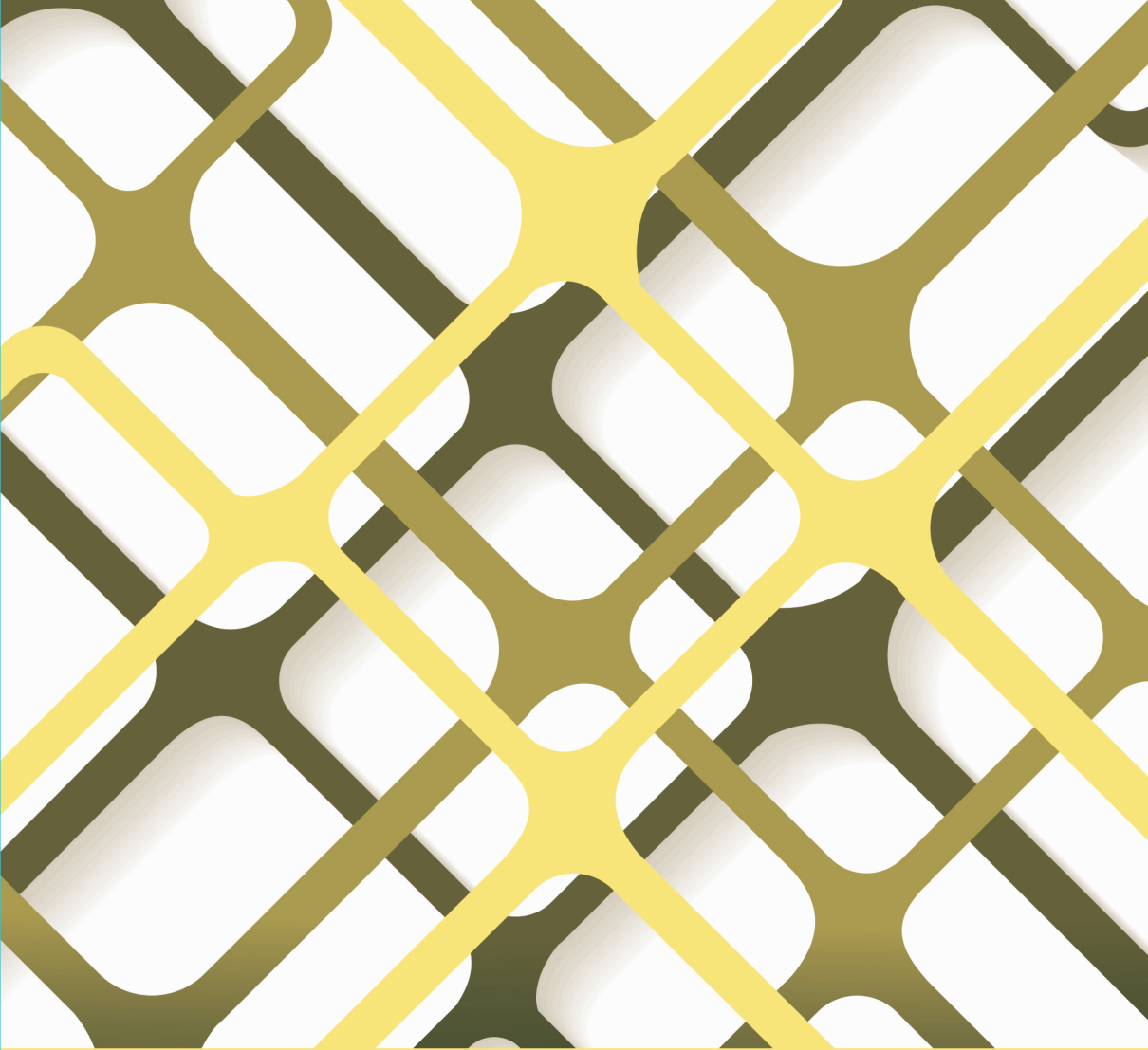




EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER - I

EYLÜL/2021

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

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı
Editörler / Editors • Prof. Dr. Şehriban Koca
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban Akgül
Birinci Basım / First Edition • © Eylül 2021
ISBN • 978-625-8002-31-7

© 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

Eđitim Bilimlerinde Arařtırma ve Deęerlendirmeler

EDİTÖRLER

PROF. DR. řEHİRİBAN KOCA

DR. ÖĖR. ÜYESİ MEHMET řABAN AKĖÜL

gece
kıtaplığı

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

AVRUPA BİRLİĞİ KURUCU ÜLKELERİ VE TÜRKİYE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMLERİ

Ahmet ÇOBAN & Ömer ERGENEKON 1

Bölüm 2

PANDEMİ SEBEBİYLE OKULLARDA YÜZ YÜZE EĞİTİME ARA VERİLMESİNİN OKUL DIŞ PAYDAŞLARI ÜZERİNDEKİ EKONOMİK VE PSİKOLOJİK YANSIMALARI: KARABURUN İLÇESİ ÖRNEĞİ

Murat Cumhur EZENGİN & Behsat SAVAŞ..... 33

Bölüm 3

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE (BİLSEM) SANAT (MÜZİK) ALANINDA ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİNDE YAŞADIKLARI SIKINTILAR

Sibel ÇİLOĞLU & Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ 61

Bölüm 4

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE BİLİME VE KOMPLO TEORİLERİNE İNANMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Arzu ÇAKICI 75

Bölüm 5

II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ'NDE EĞİTİM HAREKETLERİ: KİŞİLER VE GELİŞMELER

Yusuf KESKİN 111

Bölüm 6

ÖN LİSANS İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ VE ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hasan TUNA & Hikmet KARAÇAM..... 129

Bölüm 7

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA YER ALAN OKUMA METİNLERİNİN 2018 (CEFR) DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVE METNİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN & Dilek BAZ BOLLUK.... 153

Bölüm 8

BEBEKLİK DÖNEMİNDE GELİŞİM

Ramazan İNCİ & Osman Tayyar ÇELİK..... 185

Bölüm 9

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KAYITLI OLDUĞU ÖĞRETMEN YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMI GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Recep ÖZ & Murat Tolga KAYALAR 219

Bölüm 10

FEN EĞİTİMİNDE AKIL YÜRÜTMENİN YERİ VE ÖNEMİ, FEN EĞİTİMİNDE AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİ KOLAYLAŞTIRAN BECERİLER VE UYGULAMALAR

Seda OKUMUŞ 237

Bölüm 11

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIK VE İŞ PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Songül TÜMKAYA & Nesrin HÜRRİYETOĞLU 267

Bölüm 12

PIYANO EĞİTİMİNDE YENİ RİTİM KALİPLERİNİN ÖĞRETİMİNDE BELLEK DESTEKLEYİCİLERİN ETKİSİ

M. Kayhan KURTULDU 285

Bölüm 13

ERKEN ÇOCUKLUKTA BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA RESİMLİ HİKAYE KİTAPLARININ KULLANILMASI

Cansev KARAKUŞ..... 295

Bölüm 1

AVRUPA BİRLİĞİ KURUCU ÜLKELERİ VE TÜRKİYE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMLERİ

*Ahmet ÇOBAN¹
Ömer ERGENEKON²*

1 Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, ahcoban@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8177-5670.

2 Milli Eğitim Bakanlığı, Uzman, ergenekon_omer@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9964-5535.

1.Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumu ile başlayıp ilkokula başladığı güne kadar geçen süreleri içeren, çocukların gelişim özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayarak onların zihinsel, öz bakım, dil, bedensel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına katkı sağlayan planlı bir eğitim süreci şeklinde tanımlanabilir. Oktay’a (2002: 132) göre insan yaşamının temelini oluşturan okul öncesi eğitim, bireyin ileriki yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim, çocuğa beyin gelişiminin en hızlı olduğu bu dönemde çeşitli zengin deneyim fırsatları sunarak çocukların gelişim alanlarını desteklemekte ve zihinsel fonksiyonlarını arttırmaktadır (Kuru-Turaşlı, 2009: 8).

Yapılan bilimsel çalışmalar, çocuklarda zekâ, kişilik ve sosyal davranışın oluşmasında okul öncesi eğitimin kritik bir süreç olduğunu ortaya koymakta (Atay, 2009: 57) ve çocuklarda gizil güçlerin ve yeteneklerin keşfedilmesinde okul öncesi eğitimin gerekliliğine ve önemine işaret etmektedir (Argun, 2011: 1). Bloom tarafından 1964 yılında yapılan araştırma sonuçlarına göre ise 17 yaşında bir bireyin zihinsel gelişiminin %50’sinin 0-4 yaş aralığında, %30’unun 4-8 yaş aralığında, %20’sinin ise 8-17 yaş aralığında tamamlandığı görülmüştür (Poyraz ve Dere, 2006: 15). Bu durum, okul öncesi eğitiminin bireyin yaşamı için önemini ve gerekliliğini göstermektedir.

Avrupa Birliği’nin temelleri 1951 yılında, Fransa, Almanya, İtalya, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg arasında kömür ve çelik endüstrilerinin yönetimini bir araya getirmek amacıyla Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu’na dayanmaktadır. Avrupa Birliği 27 üye ülkeden oluşmaktadır. Türkiye, Kuzey Makedonya, Karadağ ve Sırbistan ise aday ülke statüsündedir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2021). Avrupa Birliği ülkelerinde; eğitim, gençlik, spor ve kültür alanları temel olarak üye devletlerin sorumluluğundadır. Avrupa Birliği’nin bütünleşme sürecinde “eğitim”, üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuş, birliğin sosyal ve insanî alanlarda gelişimi, eğitimin milliliği temel alınarak ve üye devletlerin eğitim geleneklerinin çeşitliliğine saygı duyularak, eğitimin yöntem ve programlarını standartlaştırmamaya büyük önem verilmiştir. Eğitim alanında üye ülkeler arasında sağlanan işbirliğinin amacı, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak, üye ülkelerdeki kuruluş ve bireylerde Avrupalılık bilincini geliştirmek, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin eğitim sistemi farklılıklarından tam olarak yararlanmak olmuştur (Erginer, 2006: 1). Bu amaçlar doğrultusunda, Türkiye’nin de kendi kültürel ve sosyal yapısını dikkate alarak Avrupa Birliği eğitim sistemleri ile ortak bir anlayışa sahip olması beklenmektedir.

Bu çalışmada, Avrupa Birliği kurucu ülkelerinden olan, Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg’un okul öncesi eğitim

sistemleri incelenmiş olup Türkiye ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda Türkiye ile Avrupa Birliği kurucu ülkelerinin (Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg) okul öncesi eğitim sistemleri ayrı ayrı incelenmiştir. Bu çalışmada, Türkiye ile Avrupa Birliği kurucu ülkelerin okul öncesi eğitim sistemleri hakkında bilgilere yer verilmesi, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması, Avrupa Birliği sürecinde yer alan Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yolu ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi mevcut kayıt veya belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi şeklinde ifade edilebilir (Karasar, 2014: 183). Bu çalışmada, ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122). Araştırmada veri kaynağı olarak Türkiye ve Avrupa Birliği kurucu ülkeleri ölçüt olarak alınmıştır. Bu doğrultuda Türkiye, Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

1.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Sistemi

Türkiye’de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi; Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemi şeklinde ele alınabilir (Başal ve Kahraman, 2017: 17). Cumhuriyet öncesi dönemde, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevini “Sıbyan Mektepleri, İslahhaneler ve Darüleytam-ı Osmani” gibi ilköğretim kurumları gerçekleştirmekteydi (Deretarla-Gül, 2009: 164). Gerçek anlamda okul öncesi eğitim kurumlarına II. Meşrutiyet’in (1908) hemen öncesinde rastlandığı bilinmektedir. Ancak resmi olarak ilk Bal-kan savaşlarından sonra Satı Bey tarafından İstanbul Beyazıt’ta açılan özel çocuk yuvası günümüzdeki okul öncesi eğitim kurumlarının temelini oluşturmaktadır. Bu okulda Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda eğitim ortamları düzenlenmiştir (Oktay, 2002: 79). 1915 yılında “Ana Mektepleri Nizamnamesi”nin yayımlanması ile beraber büyük kentlerde okul öncesi eğitim kurumları çoğalmaya başlamıştır (Sakin, 2013: 25). Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin içinde bulunduğu şartlar özellikle ilköğretime öncelik verilmesini gerektirdiğinden, bu ilk yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında herhangi bir artış gözlenmemiştir. 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan iki genelge sonucunda okul öncesi eğitime ayrılan bütçelerin ilköğretim kademesine kaydırılması yönünde karar alınmıştır. Bu karar doğrultusunda anaokulları kapatılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitime ilk kez 1949 yılında yapılan IV. Milli Eğitim Şura’sında ele alınmıştır (Oktay, 2002: 83-84). 1961 yılında yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İl-

köğretim ve Eğitim Kanununun yayımlanması sonucunda Türkiye’de okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmalarda artış gözlemlenmiştir (Deretarla-Gül, 2009: 174). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda 1973 yılında yapılan düzenleme sonucunda, Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitim örgün eğitim kapsamına alınmış ve okul öncesi eğitim kurumlarının nasıl kurulacağı açıkça ifade edilmiştir (Sakin, 2013: 29). Son olarak 1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı kanunla; “Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında yerini almıştır (Oktay, 2002: 88; Poyraz ve Dere, 2006: 11).

İlkokul çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim, Türk Milli Eğitim Sisteminin ilk kademesini oluşturmaktadır (Demirel, 2000: 20). Okul öncesi eğitim; çocukların doğumu ile başlayıp ilkokula başladıkları zamana kadar geçen çocukluk yıllarını kapsayan eğitim süreci şeklinde ifade edilebilir. Bu eğitim sürecinde, çocuklara zengin uyarıcı ve çevre imkânları sunularak, onların bedensel, zihinsel, motor, öz bakım dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının sistematik bir şekilde desteklenmesi sağlanır. Okul öncesi dönem, çocukların kişiliklerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir (Akduman, 2013: 3; Poyraz ve Dere, 2006: 19; Ural ve Ramazan, 2007: 13; Zembat ve Unutkan, 2001: 7).

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2013: 10);

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir (Demirel, 2000: 20; Erdem, 2018: 90). Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları resmi veya özel kuruluşlar tarafından açılmaktadır (Yıldırım, 2008: 92). Bu kurumlarda okul öncesi eğitim, farklı yaş gruplarında çeşitli kurumlar aracılığıyla yürütülmektedir. Bu kurumlar bazı kamu kuruluşlarına, bakanlıklara, özel kuruluşlara, yerel yönetimlere, vakıf ve üniversitelere bağlı olarak hizmet vermektedirler. Ülkemizde okul öncesi eğitimin verildiği kurumlar şu şekilde sınıflandırılabilir (Başal ve Kahraman, 2017: 10-11; Deretarla-Gül, 2009: 178; Oktay, 2002: 89):

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları (MEB, 2014; Oktay, 2002: 89);

Özel veya Resmi Bağımsız Anaokulları: 36-68 aylık çocuklara yönelik okul öncesi eğitimin verildiği kurumlardır.

Özel veya Resmi Anasınıfları: 45-68 aylık çocuklara okul öncesi eğitim vermek amacıyla ilkokul veya ortaokul bünyesinde açılan sınıflardır.

Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları: 36-68 aylık çocuklara yönelik Mesleki ve Teknik ortaöğretim kurumları bünyesinde açılan sınıf veya kurumlardır.

2. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı okul öncesi eğitim kurumları (Oktay, 2002: 89; SHÇEK, 2015);

Kreş ve Gündüz Bakımevleri: 0-6 yaş aralığında yer alan çocukların bakımlarını gerçekleştirmek, fiziksel ve psikolojik sağlıklarını korumak ve geliştirmek, temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulmuştur (Ural ve Ramazan, 2007: 30). Kreşler 0-24 ay grubunda yer alan çocuklara hizmet verirken, gündüz bakımevleri 25-66 ay aralığında yer alan çocuklara hizmet vermektedir (SHÇEK, 2015). Bu kurumlar birlikte açılabilirler gibi yalnız kreş veya gündüz bakım evi şeklinde de açılabilirler (Deretarla-Gül, 2009: 179).

Çocuk Yuvaları: 0-12 yaş aralığında korunmaya muhtaç çocukların fiziksel, eğitsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını amaçlayan, yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Ural ve Ramazan, 2007: 30).

Çocuk Evleri: Çocuk Koruma Kanunu kapsamında haklarında korunma ya da tedbir kararı verilen 0-18 yaş arası korunmaya muhtaç çocukları korumak ve eğitimlerini desteklemekle yükümlü kuruluşlardır (SHÇEK, 2008).

3. Üniversitelerin bünyesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları (Oktay, 2002: 89).

4. 657 sayılı devlet memurları kanunu'na göre açılan okul öncesi eğitim kurumları (Ural ve Ramazan, 2007: 30);

Resmi işyeri ve kurumlarda görev yapan personelin okul öncesi dönem kapsamında yer alan çocukları için açılacak bakım ve eğitim amaçlı kreş, yuva ve anaokulu, bu kanunun ilgili maddesine dayanılarak açılabilir.

5. Vakıf, dernek, yerel yönetimlere bağlı okul öncesi eğitim kurumları (Başal ve Kahraman, 2017: 11).

Ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda okul öncesi eğitim, örgün eğitim kapsamına alınmış olup, bu eğitim isteğe

bağlıdır (Kilimci, 2006: 76; Ural ve Ramazan, 2007: 27). Okul öncesi eğitim tam veya yarım gün şeklinde yapılabilir. Özel kuruluşlara bağlı okul öncesi eğitim kurumları ücretlidir. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında ise temel eğitim giderleri (öğretmen maaşları, bina bakım, onarım) dışında yer alan giderler için “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği” doğrultusunda velilerden belli bir oranda ücret talep edilebilir (Yıldırım, 2008: 93). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının finansal kaynaklarını genel bütçeden Milli Eğitim Bakanlığı sağlamaktadır (Aktan ve Akkutay, 2014: 72). Aynı şekilde okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi Bakanlık Teftiş Kuruluna bağlı bakanlık müfettişleri ile İl İlköğretim Müfettişleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Gülcan, 2019: 228).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programları tarihsel süreç içerisinde ele alındığında; ilk taslak programın 1989 yılında hazırlandığı ve ilk resmi programın da 1994 yılında uygulandığı görülmüştür (Gelişli ve Yazıcı, 2012: 87). Değişen gereksinimler sonucunda 2002, 2006 ve 2013 yıllarında okul öncesi eğitim programları yeniden düzenlenmiş olup uygulamaya konulmuştur (Düşek ve Dönmez, 2012: 68; Göle, 2014: 27-31; Sapsağlam, 2013: 71). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı; 36-72 ay aralığında yer alan çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan “gelişimsel” bir programdır. Program içerik yaklaşımı olarak “sarmal” yapıda ve “eklektik” bir model özelliği taşımaktadır. Program “kazanım ve göstergeler” ekseninde yapılandırılmıştır. Kazanım ve göstergeler; bilişsel gelişim alanı, dil gelişimi alanı, sosyal ve duygusal gelişim alanı, motor gelişimi alanı ve öz bakım becerileri olmak üzere toplam beş alana yönelik olarak belirlenmiştir. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre ele alınmışken kazanım ve göstergeler ise bir bütün olarak ele alınmıştır (Başal ve Kahraman, 2017: 29). Bu açıklama doğrultusunda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2013: 14);

- Çocuk merkezlidir,
- Esnektir,
- Sarmaldır,
- Eklektiktir,
- Dengelidir,
- Oyun temellidir,
- Keşfederek öğrenme önceliklidir,
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır,

- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder,
- Temalar/Konular amaç değil araçtır,
- Öğrenme merkezleri önemlidir,
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır,
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir,
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür,
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir,
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim; her bir etkinlik ellişer dakika olacak şekilde aralıksız, güne başlama, oyun, beslenme, temizlik, etkinlik, dinlenme ve günü değerlendirme zamanlarını içerecek 6 etkinlik saati olacak şekilde gerçekleşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf mevcutları en az 10 öğrenci, en fazla 20 öğrenci olacak şekilde düzenlenmektedir. Ancak okulun fiziki şartları ve imkânları yeterli olduğu durumlarda ve veli talepleri doğrultusunda öğrenci sayısı artırılabilir (Başal ve Kahraman, 2017: 30). Okul öncesi eğitim kurumlarında akademik yıl süresinin 180 iş gününden az olmaması esastır. Ara tatil, yarıyıl tatili ve yaz tatillerinin başlama ve bitiş tarihleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir (MEB, 2014).

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarına ilk defa öğretmen yetiştirme 1913-1914 eğitim-öğretim yılında İstanbul Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) içinde bir “Ana Muallime” (Ana Öğretmenliği) sınıfı ile başlamıştır (Akyüz, 2015: Akt. Başal ve Kahraman, 2017: 31). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme görevi yükseköğretim kurumlarına verilmiştir (Oktay, 2002: 101). 1998 yılında Yükseköğretim Kurumu, eğitim fakültelerini yeniden yapılandırılmıştır (Ural ve Ramazan, 2007: 53). Bu yapılanma doğrultusunda okul öncesi öğretmenliği eğitimi 4 yıllık lisans eğitim programına dâhil edilmiştir ve eşzamanlı eğitim modeli uygulanmaktadır (Erdem, 2018: 97; Şahin, 2006: 72-73). Lisans eğitim boyunca öğretmen adaylarına; öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi verilmektedir (MEB, 1973). Ayrıca okul öncesi öğretmeni adaylarına 4. sınıfta iki dönem olacak şekilde öğretmenlik uygulaması eğitimi verilmektedir (YÖK, 2018: 11-12). Mezun olan okul öncesi öğretmenleri göreve okul öncesi öğretmeni olarak başlamaktadırlar. Okul öncesi öğretmenleri devlet memuru statüsünde çalışmakta ve yaşam boyu iş garantisine sahiptir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014: 288).

1.2. Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Sistemi

Almanya’da okul öncesi eğitiminin temelleri 1840 yılında Friedrich Frobel tarafından atılmıştır (Aktan-Kerem, 2004: 13). Frobel’e göre çocuklar, oyun yoluyla öğrenirler ve erken çocukluk dönemi yaşamın önemli bir aşamasıdır (Poyraz ve Dere, 2006: 167). Frobel tarafından kurulan “kindergarten” (çocuk bahçesi) erken çocukluk eğitimi anlayışı ile kurulan ilk eğitim kurumu olarak kabul edilmektedir (Kartal, 2008; Akt. Derman, Sadioğlu ve Sungurtekin, 2017: 40). Almanya’da okul öncesi eğitimin ilkeleri 1971 yılında Alman Eğitim Konseyi tarafından belirlenmiştir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Öncel, 1985; Akt. Poyraz ve Dere, 2006: 168);

- Erken çocukluk eğitiminden yararlanan öğrencilere yönelik genel ve telafi edici fırsatların sağlanması,
- Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bireysel ve sosyal öğrenme ortamlarının oluşturulması,
- Okul öncesi eğitim kurumlarını (Anaokulları) genel eğitim sisteminin bir parçası haline getirmek,
- Çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması.

Almanya’da okul öncesi eğitim isteğe bağlı olup 3-6 yaş aralığında yer alan çocukları kapsamaktadır. Almanya’da okul öncesi eğitiminin amacı; çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini sağlamak ve çocukların kişiliğinin gelişimine katkı sağlamaktır (Demirel, 2000: 105). Bir diğer temel amacı da çocukların toplumun sorumlu bir üyesi olmasına katkı sağlamaktır (Oktay, 2002: 66). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumları yarım veya tam zamanlı şeklinde eğitim vermektedir. Bu kurumların ücretli ve ücretsiz olanları bulunmaktadır (Eker, 2020: 116). Okul öncesi eğitim resmi ve özel kuruluşlar tarafından verilmektedir (Erginer, 2006: 254). Velilerin okul seçme özgürlüğü bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf mevcutları 15-25 sayı aralığında olup her sınıfta yardımcı personel bulunmaktadır (Niron, 2010: 64). Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin eğitim masrafları veliler tarafından karşılanmaktadır (Erginer, 2006: 270). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarının finansal kaynakları, belediyeler, kiliseler, vatandaşlar ve mahalli idareler tarafından karşılanmaktadır (Demirel, 2000: 105; Eker, 2020: 117; ME-GEP, 2005).

Almanya’nın çeşitli eyaletlerinde erken çocukluk eğitim hizmeti veren farklı kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumlar (Gürkan, 1983: 388; Ok-

tay, 2002: 66; Öncel, 1985; Akt. Poyraz ve Dere, 2006: 168):

Kreşler: Çalışan annelere ve çocuklarına bakamayacak durumda olan ailelere yönelik sıfır-üç yaş aralığında yer alan ve tam gün çocuklara hizmet sunmak amacıyla kurulan kuruluşlardır.

Anaokulları: Kindergarten diye adlandırılan bu kurumlar, üç-altı yaş aralığında yer alan çocuklara yönelik okul öncesi eğitiminin verildiği kurumlardır. Bu kurumların finansal kaynakları Sosyal İşler ve Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır.

Anasınıfları: Temel eğitime başlaması zorunlu ancak yeterli bilişsel, bedensel ve sosyal gelişim sağlamayan çocukların ilkokullar bünyesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

Özel Eğitim Anaokulları: Bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan akranlarına göre yeterince gelişim göstermeyen öğrencilere yönelik verilen okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar genel olarak özel sektör tarafından desteklenmektedir.

Federal yapısı gereği Almanya’da standart bir eğitim politikasından söz etmek güçtür. Devletin yetkileri ve görevleri eyaletler tarafından yürütülmektedir. Eyaletlere bağlı olarak yürütülen öğretmen yetiştirme süreci federal devlet adına eğitim bakanları ile eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014: 284). Kısacası eğitim sistemindeki yetkiler eyaletler ile federal devletin sorumluluğundadır (Delibaş ve Babadoğan, 2009: 563). Öğretmenler eyaletler tarafından istihdam edilmektedir (MEGEP, 2005). Okul öncesi öğretmenleri 3 yıllık bir eğitimle öğretmen yetiştiren meslek yüksekokullarında öğrenim görmektedirler (Gürkan, 1983: 388; Oktay, 2002: 66). Bu okullarda eğitim alabilmek için ortaöğretimi bitirmek gerekmektedir (Niron, 2010: 74; Şahin, 2006: 86). Okul öncesi öğretmenliği eğitimi genel olarak; alan bilgisi, uygulama alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarından meydana gelmektedir. Eğitimin son yılında aday okul öncesi öğretmenleri okullarda uygulamalı eğitim yapmaktadırlar (Kilimci, 2006: 94). Almanya’da erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda görev yapan eğitimciler “sosyal pedagog” olarak eğitim almaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerine göre daha geniş bir eğitim alan sosyal pedagoglar, zorunlu eğitim almamış tüm yaş gruplarını kapsayan yetişkinlerin eğitiminde de görev alabilirler (Niron, 2010: 76; OECD, 2004: 99). Okul öncesi öğretmenleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak görev yapmakta ve bu öğretmenlerin ücretleri devlet, mahalli idareler, vakıf, dernek, veli ve kiliseler tarafından karşılanmaktadır (Demirel, 2000: 105). Kadrolu ve sözleşmeli okul öncesi öğretmenleri kanunlara göre devlet memuru statüsünde görev yapmaktadırlar (MEGEP, 2005).

Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimciler,

çocuklara yaparak yaşayarak, deneme yanılma ve keşfetme yolu ile öğrenmelerini sağlayacak şekilde eğitim ortamlarını düzenlemektedirler. Öğrenme yaklaşımları çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre şekillenmektedir. Yapılan grup etkinlikleri ile çocukların ileriki yaşamlarında karşılaşacakları problemlere karşı problem çözme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların gelişimlerini düzenli olarak izlemekte ve aileleri ile çocuklarının gelişimi hakkında düzenli görüşmeler gerçekleştirmektedirler (Okul Öncesi Eğitim Merkezi, 2009; Akt. Derman, Sadioğlu ve Sungurtekin, 2017: 45). Okul öncesi eğitim kurumları çocukların ve ailelerin gereksinimlerine göre eğitim vermektir. Bu kurumlar öncelikle, sosyo-ekonomik ve kültürel bakımından yetersiz veya akranlarına göre yeterli gelişim göstermeyen çocukları, çalışan ailelerin çocuklarını, şartları elverişsiz ortamlarda büyüyen çocukları ve göçmen işçi çocuklarını kabul etmektedir (Öncel, 1985; Akt. Poyraz ve Dere, 2006: 168). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında göçmen ailelere ve çocuklarına yönelik dil programlarının düzenlenmesine ilişkin politikalar düzenlenmektedir (Niron, 2010: 54).

Almanya’da ulusal düzeyde program bütünlüğü olmadığından dolayı okul öncesi eğitim programı da eyaletlere göre farklılaşmaktadır (Niron, 2010: 71). Okul öncesi eğitim kurumlarının hazırladığı programlarda, konular ve haftalık ders saatleri yer almamaktadır. Bu programlarda, çocukların yaş grupları dikkate alınarak bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra öz bakım becerileri alanlarına yönelik etkinlikler de yer almaktadır (EURYDICE, 2008; Akt. Atlı, 2013: 59). Almanya’da erken çocukluk eğitim kapsamında yer alan öğrencilere “Lander Ortak Çerçevesi” doğrultusunda eğitim alanları şu şekilde sınıflandırılmıştır (EURYDICE, 2016; Akt. Ertan-Kantos, 2018: 153);

- Dil, iletişim ve yazma becerileri,
- Kişisel ve sosyal gelişim,
- Değerler ve din eğitimi,
- Matematik ve fen-doğa eğitimi,
- Güzel sanatlar eğitimi,
- Beden, hareket ve sağlık eğitimi,
- Doğa ve kültürel çevre eğitimi.

1.3. Fransa’da Okul Öncesi Eğitim Sistemi

Fransa’da okul öncesi eğitimin temelleri 16. yy. kadar dayanmaktadır (Demirel, 2000: 41). Okul öncesi eğitim alanına ilişkin ilk uygulama Fransız din adamı Johann Friderich Oberlin tarafından 1767 yılında başlatıl-

mıştır. Bu uygulama ile çalışan ailelerin küçük çocuklarının genel bakım, korunma ve eğitim ihtiyacının giderilmesi amaçlanmıştır. Bu kurumlar “salle d’asile” sığınma evi anlamına gelen ve bugünkü okul öncesi eğitim kurumlarına karşılık olarak faaliyet göstermiştir (Koçyiğit, 2007: 57-58). 1830’lu yıllardan itibaren Jean Jacques Rousseau ile Pestalozzi tarafından çocukların genel bakımı ve eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik açmış oldukları kurumlar Fransa’da tanınarak okul öncesi eğitim daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Başal, 2013; Akt. Tavşanlı, 2017: 148). Fransız anaokulları günümüzde; eğitim, bakım ve koruma rollerini üstlenmişlerdir (Kartal, 2005: 220).

Çocuklar Fransa’da okul öncesi eğitime 3-6 yaşları arasında kabul edilmektedir (Demirel, 2000: 43). Okul öncesi eğitim isteğe bağlı ve ücretsizdir (Aydın, 2006: 56). Veliler çocuklarını istedikleri okul öncesi eğitim kuruma gönderebilirler (Niron, 2010: 64). Okul öncesi eğitim kurumları, Eylül ayı başında eğitime başlar, Haziran ayı sonu veya Temmuz ayı başında eğitime ara vermektedir. Okul öncesi eğitim kurumları takvimi Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir (EURYDICE/EURYBASE, 2007: 38). Fransa, Avrupa Birliği ülkeleri arasında okullaşma oranının en yüksek olduğu ülke konumundadır (Oktay, 2002: 70). Okullaşma oranının bu denli yüksek olmasında, kadınların çalışma hayatında daha fazla yer alması, erken çocukluk eğitimine verilen önemin artması ve sendikal hareketlerin etkili olduğu söylenebilir (Kartal, 2005: 219). Okul öncesi eğitim kurumlarında tam gün eğitim yapılmakta ve yaş gruplarına göre karma sınıflar oluşturularak eğitim verilmektedir (Niron, 2010: 64). Bu kurumlarda günde en fazla 6 saat olmak üzere haftada toplam 26 saat eğitim yapılmaktadır (Aydın, 2006: 57; EURYDICE/EURYBASE, 2007: 39; Kartal, 2005: 221). Okul öncesi eğitim kurumlarının %85’i kamuya, geriye kalan %15’i de kiliselere ya da özel kuruluşlara bağlı eğitim kurumlarıdır. Özel okullar devletten veya yerel yönetimlerden maddi destek almaktadırlar (Koçyiğit, 2007: 59). Anaokullarının denetimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (Niron, 2010: 85).

Fransa’da yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının temel amacı şu şekilde sıralanabilir;

- Her çocuğa başarılı bir okul deneyimi sağlamak (EURYDICE/EURYBASE, 2007: 36),
- Şartları elverişsiz koşullarda bulunan ve çalışan annelerin çocuklarını ilkokula hazırlamak (Oktay, 2002: 71),
- Çocukların okuma-yazma temel becerilerinin gelişimi için bir zemin hazırlamak (Niron, 2010: 52),

- Okul öncesi eğitimde oyun aracılığı ile çocukların davranış ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamak ve onların sosyal gelişimlerini sağlamak (Aydın, 2006: 57),
- Her çocuğa yeteneklerine göre uygun gelişme olanakları sağlamak (Demirel, 2000: 43),
- Özel eğitim gereksinimi olan çocukların erken teşhis ve tedavisini sağlamak (Oktay, 2002: 71),
- Çocukların sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmaya katkı sunmak (Kartal, 2005: 220),
- Çocukların bedensel, dil, sanatsal, toplumsal ve bilişsel gelişimine katkı sağlamak (Aydın, 2006: 57; Başal, 2013; Akt. Tavşanlı, 2017: 149; Demirel, 2000: 44).

Fransa’da anaokullarında üç öğretim devresi bulunmaktadır. Bu devreler; a) Petite section (Küçük gruplar), b) Moyenne section (Orta yaş grubu), c) Grande section (Büyük yaş grubu) şeklinde sıralanabilir (EURYDICE/EURYBASE, 2007: 38; Kalkanlı, 2009: 82; Koçyiğit, 2007: 59). Anaokullarının üç devre şeklinde sınıflandırılmasında; çocukların yaş özellikleri, öğrenme hızları, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak bu gruplar oluşturulmuştur. Küçük ve orta yaş gruplarında (3-5 yaş); çocukların iletişim becerileri, sosyal ve dil gelişimlerine yönelik etkinliklere ağırlık verilmektedir. Büyük yaş grubunda (6 yaş) ise çocukların sanatsal, motor, bedensel (spor) etkinliklerin yanı sıra çocukları ilkokula hazırlamaya yönelik etkinliklere ağırlık verilmektedir. Bu yaş grubunda ilkokula hazırlık etkinlikleri kapsamında; çocuklara temel okuma-yazma becerileri ile aritmetik etkinlikleri verilmektedir. Bu durum çocukların zihinsel, bedensel, duyuşsal gelişimlerini bir bütün olarak gelişimine olanak sağlayarak çocukları ilkokula hazır hale getirmektedir (Aydın, 2006: 57-58; Kartal, 2005: 220).

Fransa’da okul öncesi eğitim ile ilgili ilk programlar 1837 yılında görülmüştür. Bu programlarda temel amaç; anne bakımı ve ilgisiyle büyüyen çocukların yaşlarına uygun olarak erken çocukluk eğitim hizmetlerinden faydalanmasını sağlamaktır (Koçyiğit, 2007: 58). Fransa’da ulusal düzeyde okul öncesi eğitim programı bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında, çocukları ilkokula hazırlamaya yönelik etkinliklere (temel okuma-yazma becerileri) yani bilişsel gelişim alanına yönelik etkinliklere daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir (Niron, 2010: 70-72). Fransa’da okul öncesi eğitim programları, çocukların genel gelişimine katkı sağlar ve onları ilkokula hazırlar. Oyun eğitim programının önemli bir parçasıdır. Çocuklar oyun aracılığıyla yaşam ortamlarını keşfeder, akranları ile iletişim sağlar, hayal dünyasını zenginleştirir ve merak duygusunu gidermeye

çalışır (EURYDICE/ EURYBASE, 2007: 39). 2007 yılında ortaya konulan okul öncesi eğitim program planı beş ana temel etkinliği içermektedir. Bu etkinlikler; konuşma dili ve temel yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, grup çalışmasına yönelik etkinlikler (birlikte yaşamak), duyu ve düşüncelerin bedensel olarak ifade edilmesine yönelik etkinlikler, dünyayı keşfetmesine yönelik etkinlikler, hayal etme, duyarlılık ve yaratıcılığa yönelik etkinlikler şeklinde 5 ana temel başlık altında incelenebilir (Niron, 2010: 71; Kartal, 2005: 223):

- Öğrenme süreci olarak dil: Dil genelde sözlü olarak kullanılır ancak çocuklarda temel okuma-yazma beceri gelişimini sağlamak için alfabetik kodların nasıl çalışması gerektiğine yönelik çocuklar eğitilmeye çalışılır. Okul öncesi eğitimden yararlanan öğrenciler yabancı veya bölgesel dil öğrenmeye başlamaktadır.
- Birlikte yaşamak: Bağımsız hareket edebilme deneyimlerinin nasıl kazanılmasına yönelik etkinlikleri içermektedir. Çocuklarda sosyal ilişkilerin gelişiminin sağlanmasına yönelik yeni ilişkiler geliştirilir.
- Hareket ve bedensel olarak kendini ifade etme: Çocukların bedensel gelişimlerinin yanı sıra duyu ve düşüncelerini vücut dilleri (jest, mimik vb.) ile ifade etmesine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır.
- Dünyayı keşfetme: Entelektüel çalışma araçları ile sınıflandırma, düzenleme, tanımlama ve ölçme becerilerinin kazanılmasına yönelik etkinlikleri kapsamaktadır.
- Duyarlılık, yaratıcılık ve hayal etme: Ortak bir kültürün temellerini oluşturmaya yönelik değerler ile yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik etkinlikleri içermektedir (EURYDICE/EURYBASE, 2007: 39).

Fransa'da okul öncesi eğitimde en fazla üzerinde durulan gelişim alanlarından biri de dil gelişimi alanıdır. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarını etkilemesinin yanı sıra en fazla zihinsel süreçlerde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle anaokullarında sözel dil gelişimine yönelik etkinlikler gerçekleştirilir. Çocuklar anaokullarında birlikte yaşamak ve paylaşma alışkanlıklarını kazanmaktadırlar. Böylelikle çocuklar sosyalleşerek daha sağlıklı kişilik yapısına sahip olmaktadır. Çocukların motor becerilerini geliştirmek için oyunlar ile sportif faaliyetlerden faydalanılır. Ayrıca çocukların jest ve mimiklerinin gelişimini sağlamaya yönelik etkinlikler de yapılmaktadır. Çocukların merak duygusunu canlı tutmak önemlidir. Bu amaçla çocuklara bulundukları çevreyi inceleme fırsatı sunulur ve çevrelerinde keşfettikleri şeyleri görme olanağı sağlanır. Fransa'da çocukların ya-

raticılık becerilerini geliştirmek ve hayal dünyalarını canlı tutmak için akıl zekâ oyunları, deney çalışmaları, doğa gezileri ve müzik etkinliklerinden yararlanılır (Başal, 2013; Akt. Tavşanlı, 2017: 149-151).

Fransa eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir (Kilimci, 2006: 81). Eğitimden sorumlu en yüksek birim Milli Eğitim Bakanlığıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların programını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir (Şahin, 2006: 122). Fransa’da okul öncesi öğretmenleri 3 yıl lisans eğitimi aldıktan sonra öğretmen yetiştirme enstitülerinden 1-2 yıl aldıkları eğitim ile toplam 4-5 yıl eğitim almaktadırlar (Baydemir, 2009: 41; Oktay, 2002: 70; Şahin, 2006: 72). Fransa’da öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen seçme sınavları büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme enstitülerine girmek için ortaöğretim ve lisans eğitim programını başarı ile bitirmek şartı bulunmaktadır (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011: 394). Öğretmen yetiştirme enstitülerine kayıt yapmaya hak kazanan öğrenciler, okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği veya ortaokul ve lise öğretmenliği bölümlerinden herhangi ikisini seçme hakkı bulunmaktadır (Kalkanlı, 2009: 190). Bu programlardan herhangi birine kayıt yapmaya hak kazanan öğretmen adayları ilk yılın sonunda yapılan sınavları başarmaları durumunda ikinci yılsonunda stajyer öğretmen olarak göreve başlamakta ve belli bir ücret almaktadırlar. Kayıtlı oldukları programlara göre; ilkokul öğretmeni, ortaokul öğretmeni, lise öğretmeni, beden eğitimi ve spor öğretmeni, teknik lise öğretmeni, meslek lisesi öğretmeni ve temel eğitim danışmanı unvanlarından birini almaktadırlar (Topbaş, 2004: 72). Bu enstitülerde eğitimin ilk yılında devlet öğretmenlik sınavına hazırlık ile geçirilirken ikinci yılda ise öğretmenlik için gerekli kazanımları elde etmekle geçmektedir (Kilimci, 2006: 99). Okul öncesi öğretmenleri, Matematik ve Fransızca derslerinin yanı sıra en az bir yabancı dil ve beden eğitimi derslerini iki yıl boyunca alma zorunluluğu bulunmaktadır (Şahin, 2006: 122). Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri aynı eğitimi almaktadırlar. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri hem okul öncesi eğitim kurumlarında hem de ilkokullarda görev yapabilirler (Niron, 2010: 76). Fransa’da tüm öğretmenlerin maaşları ve giderleri devlet tarafından ödenmekte ve öğretmenler devlet memuru statüsünde görev yapmaktadırlar (Aykaç, Kaban ve Bilgin, 2014: 288; Erdoğan, 2000: 132; Akt. Kırat, 2010: 57). Öğretmen yetiştirme enstitülerinde, okul öncesi öğretmeni adaylarına, alan eğitimi, genel kültür ve meslek bilgisi olmak üzere 3 farklı kategoride yer alan dersler verilmektedir (Kalkanlı, 2009: 192).

1.4. İtalya’da Okul Öncesi Eğitim Sistemi

Erken çocukluk eğitiminin temelleri 19. yüzyıla kadar dayanmaktadır. İtalya’da Montessori erken çocukluk eğitiminin mimarı kabul edilir. İtalyanlar, erken çocukluk eğitimi kavramını “giardano d’infanzia” şeklin-

de çevirmişlerdir (Tietze, 1993; Akt. Arslan, 2005). Montessori İtalya’da 1907 yılında “çocuk evi” adı altında ilk okul öncesi eğitim kurumunu açmıştır (Koçyiğit, 2007: 60). 1968 yılında çıkarılan yasa ile beraber İtalya’da okul öncesi eğitim tüm vatandaşlara bir kamu hizmeti haline getirilmiştir (Oktay, 2002: 75). Bu yasa ile beraber okul öncesi eğitimin temel amacı; çocukların kişilik gelişimine katkı sağlamak ile onları ilkokula hazırlamak olmuştur (Gürkan, 1983: 391; Oktay, 2002: 75). İtalya’da erken çocukluk eğitimi, çocuk bakım merkezleri (asile nido) ile anaokulları (scuola materna) olmak üzere iki kısımda ele alınabilir (Aglo-Info, 2009: Akt. Ekin ve Derman, 2017: 177).

Asilo Nido: 3 ay-36 ay aralığında yer alan çocukların bakımının yapıldığı kurumlardır. Genellikle tüm yıl ve tam gün hizmet vermektedirler. Çocuk bakım merkezlerinin eğitim saatleri esnektir. Günde ortalama 9 saat bakım ve eğitim yapılmaktadır. Bu kurumlar Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır ancak yerel yönetimler ile Sağlık Bakanlığı da bu kurumları desteklemektedir (OECD, 2001: 7-16). Okul ücretleri ailenin gelirine göre değişmektedir. İtalya’da çocuk bakım merkezleri çok yaygın bir kurumdur. Bu kurumlarda çocuklara verilen yemekler diyetisyenler tarafından hazırlanmaktadır (Chesters, 2003; Akt. Ekin ve Derman, 2017: 178).

Scuola Matern: İtalya’da anaokulları 3-6 yaş aralığında bulunan çocuklara hizmet vermektedir. Bu eğitim isteğe bağlı ve ücretsizdir (Gürkan, 1983: 391). Bu okullarda okul öncesi eğitim programı uygulanmaktadır. Bu program doğrultusunda anaokullarının amaçları şu şekilde açıklanabilir (Türkoğlu, 1998; Akt. Yılmaz, 2018: 536);

- Psiko-dinamik, bilişsel ve bedensel yeteneklerin gelişimini sağlamak,
- Çocukların bağımsız bir kişilik kazanmasına katkı sunmak,
- Çocukların zihinsel, dil, sosyal ve duygusal kapasitelerini geliştirmek.

Aileler çocuklarını istedikleri okula gönderebilirler. İtalya’da anaokullarının finansal kaynaklarını Eğitim Bakanlığı karşılar ancak yerel yönetimler de katkı sağlayabilirler. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim-öğretim takvimini Eğitim Bakanlığı düzenlemektedir (EURYDICE, 2014: 17-18). Anaokullarında eğitim 1 Eylül ile 30 Haziran arasını kapsamaktadır (Gürkan, 1983: 391). Okul öncesi eğitimde karma eğitim ilkesi benimsenmiş ve her bir sınıfta 2 öğretmen olacak şekilde sınıf mevcutları en az 15, en fazla 25 öğrenci olacak şekilde düzenlenmektedir (Aydoğan, 2020: 297). Ancak özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcudu en fazla 20 öğrenci olması gerekmektedir (EURYBASE-CEDEFOP, 2000; Akt. Yılmaz, 2018: 537). Okul öncesi eğitimde

okul etkinlikleri, sabah 4 saat ve öğleden sonra 3 saat olmak üzere günde en az 7 saattir ancak 9 veya 10 saate kadar da eğitim sürebilmektedir. Okul öncesi eğitim haftada beş gün olmakla beraber veli isteğine göre cumartesi de dahil toplam 6 gün eğitim sağlanabilir (Yılmaz, 2018: 537). Anaokullarında sınıflar, çocukların yaş özellikleri göz önüne alınarak üç, dört ve beş yaş olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır. Ancak nüfusun seyrek ve kırsal yerleşim yerlerinde yeterli öğrenci olmadığı takdirde karışık yaş grupları aynı sınıfta eğitim alabilirler (Koçyiğit, 2007: 62). İtalya’da mevcut anaokulları şu şekilde gruplandırılabilir (Aydoğan, 2020: 297; Oktay, 2002: 75);

- Kiliseye bağlı özel anaokulları
- Özel anaokulları
- Belediyelerin resmi anaokulları
- Devlet resmi anaokulları

Anaokullarının temel amacı çocuklarda oyun ile öğrenme sürecini gerçekleştirmektir. Bu okullarda belli bir program olmasa da 1991 yılında gerçekleşen reform ile beraber okul öncesi eğitimde bazı alanlar belirlenmiştir (Chester, 2003; Akt. Ekin ve Derman, 2017: 178). Bu alanlar şu şekilde sıralanabilir: beden, hareket ve sağlık, iletişim, araştırma, medya, kit- le iletişim araçları, doğa bilimleri, ölçme, uzay ve zaman kavramı, müzik, fiziksel aktivite ve resim-iş şeklinde sıralanabilir. Bütün bu alanlar okul öncesi eğitimi programının bir parçasını oluşturmaktadır (Chester, 2003; Akt. Ekin ve Derman, 2017: 179; Niron, 2010: 71). Okul öncesi eğitim programı Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Bu program öğretmenlere ulusal düzeyde bireyselleştirilmiş çalışma planları sunmaktadır (EURYDICE, 2014: 19).

İtalya’da okul öncesi öğretmenliği eğitimi yükseköğretim kurumlarında 4 yıl lisans eğitim düzeyinde verilmektedir (Şahin, 2006: 72-73). Bu programa başvuru yapabilmek için beş yıllık ortaöğretim eğitiminden sonra üst ortaöğretim diplomasına sahip olmak gerekmektedir (Küçüköğlü ve Kızıldaş, 2012: 667; Özer ve Alkan, 2017: 26). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim modeli eş zamanlı eğitim modelidir. 4 yıllık eğitim süreci ilkökul ve okul öncesi eğitim olmak üzere 2 alana ayrılmıştır. İlk iki yıl aday öğretmenler ortak eğitim aldıktan sonra ikinci akademik yılın sonunda branş seçimi yapmaktadırlar. Uygulama stajları ilk yıl başlayıp 4 yıl sürmektedir (Alkan, 2012: 81). İtalya’da öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları 180 akts ile mezun olmaktadır (Küçüköğlü ve Kızıldaş, 2012: 667). Okul öncesi öğretmenliği eğitimi müfredat programı; alan eğitimi, pedagojik eğitimi ile uygulama ve staj eğitiminden oluşmaktadır. Bu müfredat programının genel taslağını Eğitim Bakanlığı belirlemektedir (Şahin,

2006: 123). Okul öncesi öğretmenleri göreve okul öncesi öğretmeni olarak başlamaktadırlar.

1.5. Hollanda’da Okul Öncesi Eğitim Sistemi

Hollanda’da 1985 yılında çıkarılan ilköğretim yasası sonucunda ilköğretim ile okul öncesi eğitim kademeleri “temel eğitim” adı altında birleştirilmiştir. İlköğretim yasası ile birlikte 2 yıl okul öncesi ile 6 yıllık ilköğretim süreleri birleştirilerek temel eğitim süresi 8 yıl olmuştur. Temel eğitimde okula başlama yaşı 4 olarak belirlenmiştir (Kırat, 2010: 112; Kocabaş, 2005; Yanık ve Ada, 2000: 778). Hollanda’da zorunlu eğitim yaşı beş olmasına rağmen dört yaşında bulunan çocukların da ilköğretime başlamalarına fırsat sağlanmaktadır. 4 yaş grubunun okullaşma oranı %99’dur. Bu nedenle 4 yaş grubu öğrencilerinin eğitimi de temel eğitim kapsamına alınmıştır (EURYDICE, 2020a; Gülcan, 2003: 51-52; Akt. Kırat, 2010: 61; Sağlam, 1999: 177; Akt. Aydın, 2006: 66). Dört yaşında eğitim alan öğrencilere formal eğitim yerine yaşlarına uygun eğitsel etkinlikler sunulmaktadır (Arslan, 2005). Hollanda’da okul öncesi eğitim ücretsizdir ve veliler çocuklarını istedikleri okula gönderebilirler. Çocuklar yaş gruplarına göre sınıflandırılır ve karma eğitim modeli uygulanmaktadır (EURYDICE, 2020a; Niron, 2010: 64, 82). Okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak için her sınıfta en az 2 öğretmen bulunmakta ve sınıf mevcudu en fazla 16 olarak belirlenmiştir (EURYDICE, 2020a). Hollanda’da okul öncesi eğitim kurumları Eğitim Bakanlığının sorumluluk alanına girmektedir ve bu kurumların finansal kaynağı, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı ile yerel yönetimler tarafından sağlanmaktadır (Arslan, 2005).

Temel eğitimin ilk iki yılı (4-6 yaş arası) okul öncesi eğitim niteliğindedir (Altın, 2019). Bu dönemde gerçekleştirilen etkinlikler oyun temelidir. Öğrenciler haftada yaklaşık 22 saat eğitim almaktadırlar (Snoek ve Wielenge, 2001: 5; Akt. Sarıboğa-Algöz, 2006: 15). Temel eğitimin amacı; çocukların bilişsel, bedensel, sosyo-duyuşsal, yaratıcılık ve kültürel beceri elde etmesini sağlamaktır (Kocabaş, 2005). Temel eğitime gelmemiş çocuklara yönelik (0-4 yaş) gündüz çocuk yuvaları bulunmaktadır. Ayrıca 2-4 yaş aralığında yer alan çocuklara yönelik her gün 1 saat süre ile oyun oynamaları için oyun grupları bulunmaktadır. Bu oyun grupları Sosyal İşler ve Çalışma Bakanlığı, yerel yönetimler ve özel organizasyonların sorumluluğu altındadır (Aktan ve Akkutay, 2014: 72; Arslan, 2005). 1985 İlköğretim Kanunu doğrultusunda ilköğretim eğitim programı şu dersleri kapsamaktadır;

- Duygusal koordinasyon ve fiziksel egzersiz,
- Flemenkçe,
- Aritmetik ve matematik,

- İngilizce,
- Coğrafya, tarih, biyoloji, vatandaşlık ve hayat bilgisi, doğa bilimleri,
- Güzel sanatlar (dil kullanımı, resim yapma, müzik, el işi, drama ve hareket),
- Sosyal beceriler ve trafik,
- Sağlıklı yaşam.

İlköğretim okullarında öğretim Hollandaca (Dutch) dilinde yapılır. Bu okullar temel müfredata ek olarak din eğitimi, Fransızca veya Almanca gibi ekstra dersler vermeyi tercih edebilirler (Alma, 2005: 104-105; EURYDICE, 2019).

Hollanda’da göçmen ailelerin fazla olması sonucunda çok dilliliğin yaratmış olduğu problemleri çözmek için okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimlerine ayrıca önem verilir. Bu nedenle dil eğitimi eğitim programında önemli yer tutmaktadır (EURYDICE, 2020a; Niron, 2010: 73). Bu doğrultuda, 4-6 yaş aralığında yer alan ve risk altında bulunan çocuklara yönelik, Opstap (Anne Çocuk El Ele Programı) adlı program uygulanmaktadır. Bu program çok dilli göçmen aileler için düzenlenmiş olup, anne-çocuk iletişimini güçlendirmeye yönelik ev merkezli müdahale programıdır. Bu programın temel amacı; çocukların zihinsel ve dil becerilerine katkı sağlamak için anne-çocuk iletişiminin bilişsel ve sosyal-duygusal bakımından kalitesini güçlendirmektir. Ayrıca bu program anlabilim, logo-matematiksel kavram bilgisi, problem çözme becerisi, okuma-yazma, kelime hazinesi ve metin anlama becerisini geliştirmeye yöneliktir. Programın temelini anne ve çocuğun evde uygulayacağı oyun yolu ile eğitim etkinliklerinden oluşan yapılandırılmış bir plan oluşturmaktadır. Eğitim etkinlikleri iki yıl sürecek şekilde basitten karmaşığa olacak şekilde düzenlenir. Bu program ile ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; bu programın anne-çocuk iletişimini güçlendirdiği ayrıca çocukların zihinsel ve dil gelişimlerini de katkı sağladığı görülmüştür (Şahin ve Kalburan, 2009: 5-6).

Hollanda’da 1985 yılından önce 4-6 yaş arasında yer alan öğrencilere yönelik eğitim vermek amacıyla yüksekokul bünyesinde okul öncesi öğretmenliği eğitimi verilmekteydi. Ancak 1985 yılında ilköğretim eğitim yasasının çıkarılması ile beraber okul öncesi öğretmenliği ile ilköğretim öğretmenliği bölümleri birleşerek yerini ilköğretim öğretmenliği bölümüne bırakmıştır. Bu yasa sonucunda ilköğretim öğretmenliği lisans dersleri iki aşamada verilmeye başlandı. Öğrenciler önce ilk iki yıl ortak eğitim aldıktan sonra bir sonraki iki yıl da branş eğitimi (okul öncesi veya ilköğretim öğretmenliği) almaktadırlar (EURYDICE, 2003; Akt. Şahin, 2006: 6-7). Yani okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri aynı eğitimi almaktadırlar. Bu

nedenle okul öncesi öğretmenleri hem okul öncesi eğitim kurumlarında hem de ilköğretim kurumlarında da görev yapabilirler. Hollanda’da İlköğretim öğretmenliği yükseköğretim kurumları tarafından 4 yıl süre ile lisans düzeyinde verilmektedir. Öğretmenlik eğitimi programına kabul edilmek için ortaöğretim mezunu olmak gerekmektedir (Niron, 2010: 75-76; Şahin, 2006: 72, 86). Bu programlarda verilen eğitimin %50’si mesleki eğitim, %50’si alan bilgisi eğitimden oluşmakta ve öğretmenlik uygulamalarına büyük önem verilmektedir (Sarıboğa-Alagöz, 2006: 36). Kamu kurum ve kuruluşlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri devlet memuru statüsünde çalışmaktadırlar (EURYDICE, 2018a).

1.6. Belçika’da Okul Öncesi Eğitim Sistemi

Belçika’da ilkokul öncesi eğitim kurumları 1827 yılında görülmüştür. Robert Qwen’in okulları model olarak örnek alınmıştır. 1830 yılında Belçika’nın bağımsızlığını kazanmasıyla beraber Katolik kilisesi bu okulların dini eğitim ağırlıklı okullar olarak yaygınlaşmasını sağlamıştır. 1857 yılında ise Frobel tarafından geliştirilen model doğrultusunda ilk özel anaokulu açılmıştır. 1858 yılında “Frobel öğretmen yetiştirme” kursları açılmış olup 1970 yılında okul öncesi eğitim uzman eğitimcilere teslim edilmiştir (Depaepe ve Laevers, 1992: 93; Akt. Poyraz ve Dere, 2006: 174-175).

Bu ülkede okul öncesi eğitim, anaokullarında sağlanır. Bu okullar isteğe bağlı ve ücretsizdir. Anaokullarında sınıflar yaş gruplarına göre sınıflandırılır. Ancak kırsal yerleşim alanlarında veya nüfusun seyrek olduğu bölgelerde yaş farkı gözetmeksizin karma gruplar aynı sınıfta yer alabilirler (Oktay, 2002: 68). Belçika’da 2,5-6 yaş aralığında yer alan çocuklar okul öncesi eğitime kabul edilmektedir (Manço ve Manço, 2017: 2). Belçika’da okul öncesi eğitim, Belçikalı psikolog doktor Ovide DECROLY’nin “yaşam için ve yaşam içinde” eğitim yaklaşımlarından esinlenerek gerçekleştirilmektedir (Poyraz ve Dere, 2006: 175). Okul öncesi eğitim hizmetleri Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır. Bu kurumların finansal kaynakları, merkezi yönetimlerinin yanı sıra yerel yönetimler tarafından da sağlanmaktadır (Niron, 2010: 81-82). Belçika’da öğretmenlik eğitimi yükseköğretimin tarafından verilmektedir (Şahin, 2006: 71). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak okul öncesi öğretmenleri, üç yıllık mesleki yüksek eğitim enstitülerinde eğitim almaktadırlar (Oktay, 2002: 67). Öğretmenlik eğitiminde uygulanan program, alan eğitimi, pedagoji eğitimi, mesleki eğitim, uygulama ve stajyerlik eğitimi şeklinde sıralanabilir. Okul öncesi öğretmeni olabilmek için öncelikle ortaöğretimi başarılı bir şekilde bitirmek gerekmektedir (Şahin, 2006: 86, 112). Okul öncesi öğretmenleri, Belçika’da pedagog ya da okul öncesi öğretmeni olarak adlandırılırlar ve sadece okul öncesi eğitim kurumlarında görev alabilirler (Niron, 2010: 74).

Belçika 1980'lerden sonra gerçekleştirdiği yeniden yapılanma ile merkeziyetçi yapıdan federal yapıya geçen bir devlettir (Çevik ve vd., 2005: 1). Ülkede Fransız, Flaman ve Alman toplumları olmak üzere üç ayrı topluluk bulunmaktadır. Bütün topluluklarda okul öncesi eğitim ayrı bir kademe olarak ele alınmış ve bu kurumlarda eğitim isteğe bağlı, ücretsiz ve karma şeklinde yapılmaktadır (Erginer, 2006; Gülcan, 2005; Sağlam, 1999; Akt. Yıldırım, 2008: 94). Belçika'da bulunan Flaman, Fransız ve Alman topluluklarının sahip oldukları okul öncesi eğitim kurumu, öğrenim gören öğrenci sayısı ve eğitim veren okul öncesi öğretmeni sayısı karşılaştırıldığında en büyük oran sırasıyla, Flaman, Fransız ve Alman topluluğunda olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2018: 221). Bu topluluklarda okul öncesi eğitime ilişkin genel bilgiler şu şekilde açıklanabilir;

Belçika Flaman Topluluğu: Okul öncesi eğitim isteğe bağlı, ücretsiz ve 2.5-6 yaş aralığında yer alan çocuklara verilmektedir. Üç yaşında olan çocukların %90'dan fazlası okul öncesi eğitime devam ettikleri görülmüştür (OECD, 2015: 32). Okul öncesi eğitimin temel amacı, çocukların zihinsel, bedensel ve duyuşsal gelişimlerini çok yönlü sağlamaktır (EURYDICE, 2020b). Bu amaç doğrultusunda Belçika Flaman Topluluğunun okul öncesi eğitime daha fazla kaynak ayırması, erişilebilir ve kaliteli erken çocukluk eğitim hizmetini sunması ve bölgesel ihtiyaçlar göz önüne alınarak eğitim vermesi gibi temel ilkeleri bulunmaktadır (Niron, 2010: 54). 1995 yılında Flaman parlamentosu tarafından onaylanan okul öncesi eğitimin, gelişim hedef ve kazanımları beş öğrenme alanı şeklinde düzenlenmiştir. Bu alanlar şu şekilde sıralanabilir (EURYDICE, 2021a);

- Fiziksel eğitim (öz bakım ve motor gelişime yönelik etkinlikler),
- Sanat eğitimi ve müzik çalışmaları (müzik, tiyatro, görsel sanatlar, dans vb.),
- Dil eğitimi (temel okuma-yazma becerilerine yönelik etkinlikler),
- Dünyanın keşfi (doğa, insan, toplum, teknoloji, zaman ve uzay etkinlikleri),
- Matematik etkinlikleri (sınıflandırma, eşleştirme, karşılaştırma, ölçme)

Belçika Fransa Topluluğu: Okul öncesi eğitim isteğe bağlı, karma sınıflar şeklinde ve 2,5 yaş ile 6 yaş arasında yer alan çocuklara hizmet vermektedir. Okul öncesi eğitim ücretsizdir ancak okul dışı etkinlikler ve yemek gibi giderlerden ötürü velilerden okula katkı yapmaları istenebilir. Veliler çocuklarını istedikleri okula ve yıl içerisinde istedikleri tarihte okula kayıt yapabilmeye özgürlüğüne sahiptir. Eğitim-öğretim yılı genelde 1 Eylül'de başlar 30 Haziran'da son bulmaktadır. Çocuklara okul öncesi eğitim, çarşamba öğleden sonra hariç pazartesi sabahından cuma öğleden

sonraya kadar 9 devre şeklinde eğitim verilmektedir (EURYDICE/CEDEFOP, 2010: 16). Fransız topluluğu hükümeti tüm kademelerdeki eğitim kurumlarından ve eğitim personellerinin yönetiminden sorumludur. Eğitimden sorumlu 4 bakan bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimden sorumlu bakan “Temel Eğitim Bakanı”dır (Yılmaz, 2018: 211).

Okul öncesi eğitimde temel amaç, çocukların temel becerileri kazanmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumları ayrı bir kademe olarak ele alınsa da temel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak hizmet vermektedir. Çocuklar yaş gruplarına göre sınıflandırılmaktadır. Temel eğitime hazırlık yeri olan okul öncesi eğitim kurumlarının 1997 yılında yayımlanan kararname ile okul öncesi eğitimin amaçları şu şekilde belirtilmiştir (EURYDICE/CEDEFOP, 2010: 15);

- Çocuğun yaratıcı etkinlikler yolu ile kendini ifade etmesine olanak sağlamak ve kendi potansiyeline ilişkin farkındalık düzeyini geliştirmek,
- Çocuğun sosyal becerilerini geliştirme
- Bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını geliştirme,
- Çocukların herhangi bir alanda yaşadığı zorlukları tespit etmek ve gerekli destekleyici etkinlikler sağlamak.

Belçika Fransız topluluğunda okul öncesi eğitim aşağıda yer alan kurumlar ile verilmektedir. Bu kurumlar şu şekilde sıralanabilir (EURYDICE/CEDEFOP, 2010: 15-16);

- Bağımsız anaokulları,
- İlkokul veya ortaokul bünyesinde yer alan anasınıfları,
- Çocuk bakım merkezleri,
- Sabit bir evleri olmayan ailelerin çocuklarına yönelik yatılı okullara bağlı okullar,
- Mahkeme yetkisi bulunan çocuklara yönelik ev hizmetleri.

Belçika Alman Topluluğu: Okul öncesi eğitim isteğe bağlı, ücretsiz ve 3-5 yaş aralığında yer olan çocuklara hizmet vermektedir. Ancak okul çağına gelmiş öğrencilerin yeterli gelişim gösteremediği tespit edilmesi durumunda 6 yaşında olan öğrenciler de okul öncesi eğitime devam edebilirler. Yasal zorunluluk olmamakla beraber sınıflar çocukların yaş gruplarına göre iki veya üç sınıf şeklinde oluşturulur. Ancak kırsal yerleşim yerlerinde karma yaş grupları aynı sınıfta yer alabilir. Okul öncesi eğitimde karma eğitim ilkesi benimsenmektedir. Ortalama her bir öğretmene 20-25 aralığında öğrenci düşmektedir. Okullar 1 Eylül’de açılır, 30 Haziran’da kapanır. Okul öncesi eğitim kurumları 08.20 civarı başlar öğlen en az 1

saat mola olacak şekilde 15:30 gibi eğitim sonlanmaktadır (EURYDICE/EURYBASE, 2010: 50-51). Okul öncesi eğitiminin temel amacı; çocukları ilkökula hazırlamak ve çocuklara işbirliği, bağımsız hareket etme ve sorumluluk duygusu becerileri kazandırmaktır (EURYDICE/EURYBASE, 2010: 49). Belçika Alman Topluluğunda eğitim ile ilgili her türlü iş ve işlem Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Alman topluluğunda eğitimden sorumlu olan ve en üst düzeyde yer alan kurum, Eğitim Bakanlığıdır (Yılmaz, 2018: 213).

Bu toplulukta okul öncesi eğitim programı esnektir. 26 Nisan 1999 tarihli kararname ile okul öncesi eğitim programı aşağıda yer alan etkinlik alanlarını içermektedir (EURYDICE/EURYBASE, 2010: 51);

- Birincil ve ikincil dil faaliyetleri,
- Psikomotor etkinlikler,
- Yaratıcı etkinlikler,
- Matematik ve fen alanlarına yönelik etkinlikler,
- Yaşam becerileri ve sosyal davranışları öğrenmeye yönelik etkinlikler.

Okul öncesi eğitimde oyun pedagojik eylemin merkezindedir. Sınıflar çocukların oyun oynayarak öğrenmesine katkı sağlayan oyuncak ve materyallerle hazırlanmaktadır. Bu materyaller, boyama ve hikâye kitapları, oyuncaklar, boya kutuları, video materyalleri, kayıt cihazları, bilgisayarlar ve psikomotor malzemeler şeklinde ifade edilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında özel amaçlarla tasarlanmış bazı donanımlı odalar bulunmaktadır. Bu odalar şu şekilde açıklanabilir (EURYDICE/EURYBASE, 2010: 52-53);

- Duygusal Oda: Çocuklar sakinleştirilerek fikirleri ortaya çıkarılır ve pekiştirilir,
- Yaratıcı Oda: Çocukların kişiliklerini güçlendirmek için oyun, çizim ve fiziksel ifade alanları imkânları sağlanmaktadır,
- Bilişsel Oda: Televizyon, kütüphane deney için olanaklar (bitki, hayvan, vb.) yer almaktadır,
- Psikomotor Odası: Zihinsel gelişim, denge gelişim, çocukların saldırganlıklarından kurtulmasına yönelik etkinlikler yer alır. Bu odada ayrıca çocuklarda duyarlılık ve şevkat duygularının gelişmesi için minder ve hayvanlar yer almaktadır.

1.7. Lüksemburg'da Okul Öncesi Eğitim Sistemi

Lüksemburg eğitim sistemi dört kademe düzeyini içermektedir. Bu kademeler; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim (I. ve II. devre) ve yük-

seköğretim şeklinde sıralanabilir (Kırat, 2010: 80). Lüksemburg'da zorunlu eğitim 4 yaşında başlamaktadır. Zorunlu eğitimin ilk iki yılını oluşturan okul öncesi eğitim 4-6 yaş aralığında yer alan tüm çocuklara ücretsiz verilmektedir (Arslan, 2005; EURYDICE, 2021b; İlğan, 2018: 663; Yıldırım, 2008: 105). Veliler çocuklarını ikamet ettikleri adrese en yakın okula göndermek zorundadırlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıflar çocukların yaş özellikleri dikkate alınarak oluşturulur (Niron, 2010: 64). Lüksemburg'da okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %100'dür. Okul öncesi eğitim kurumlarının olmadığı nüfusun seyrek ve kırsal yerleşim yerlerinde ücretsiz taşınmalı eğitim yapılmaktadır (Yıldırım, 2008: 106). Anaokulları, genellikle ilkokullarla aynı binada yer almaktadır. Her sınıfta ortalama 12 öğrenci bulunmakta ve 1 öğretmen görev yapmaktadır. Anaokullarında hafta içi Salı ve Perşembe günleri hariç 8-12/14-16 saatleri arasında eğitim yapılır. Bir öğretim yılı üç dönemden oluşur ve eylül ayının ortasında eğitim başlar temmuz ayının ortasında biter (İlğan, 2018: 664; OECD, 2020: 184).

Lüksemburg'da okul öncesi eğitiminin amacı; çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal gelişim alanlarını desteklemek ve çocuğu ilköğretime hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında (anaokulları) çocukların, bedensel yeterliliklerini (oyun, dans, spor, yüzme vb.), sanat ve müzik yeterliliklerini (çizim, resim, boyama, şarkı söyleme, müzik aleti çalma vb.), dil becerilerini (konuşma, anlatma, etkili dinleme vb.), mantıksal, matematik düşünme becerilerini ve fen bilgisi alanında temel bilgilerinin gelişmelerine yönelik eğitsel etkinliklere yer verilmektedir (İlğan, 2018: 661-662). Okul öncesi dönemde başarıya dönük herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. Öğretmenler çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişim alanlarını düzenli izler ve velileri bu alanlara ilişkin bilgilendirmektedirler. Okul öncesi dönemde hedeflenen gelişimi sağlayamayan çocuklar için öğretmenler, veliler ile bölge okul denetçilerini bilgilendirerek çocukların bir yıl daha okul öncesi eğitim almalarını veya ilkokul 1. sınıf programının iki yıla yayıldığı hazırlık sınıfına gitmelerine karar verebilirler (Gülcan, 2005; Akt. Kırat, 2010: 82; İlğan, 2018: 672).

Okul öncesi eğitim, Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır (Arslan, 2005). Okul öncesi eğitim kurumları, Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan bakanlık denetçileri tarafından denetlenmektedir (İlğan, 2018: 663). Bu ülkede yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının büyük bir kısmı devlet okullarından oluşmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının, finansal kaynaklarının büyük bir bölümü devlet tarafından karşılanmaktadır. Ancak bakanlık bazı yetkilerini yerel yönetimlere devretmiştir. Bu doğrultuda yerel yönetimler; okul öncesi öğretmenlerinin maaşlarının 1/3'ünü, okul öncesi eğitim kurumlarının bakım ve onarım giderlerini ve araç-gereç giderlerinin tamamına yakınına karşılamaktadır (İlğan, 2018: 671-672; EURYDICE, 2021e).

Lüksemburg’da okul öncesi öğretmenliği eğitimi yükseköğretim kurumlarında 4 yıllık lisans eğitim düzeyinde verilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim modeli eş zamanlı eğitim modelidir. Bu model ile okul öncesi öğretmenleri mesleki ve akademik eğitimi beraber alarak mezun olurlar (Çelik ve Bozgeyikli, 2019: 11; EURYDICE, 2021c; OECD, 2014). Lüksemburg’da okul öncesi öğretmen adayları rekabete dayalı bir sınavdan ve üç ulusal dildeki (Fransızca, Almanca ve Lüksemburgca) standart bir dil testinden geçmek zorundadırlar (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016: 238). Okul öncesi öğretmenleri devlet memuru statüsünde çalışırlar (EURYDICE, 2021d). Öğretmen talepleri belediye tarafından gerçekleştir ve bakanlık onayına sunulur. Uygun görülen öğretmen adayları belediye meclisi tarafından atanır ancak bakanlık onayına sunulmak zorundadır. Yani resmi olarak okul öncesi öğretmenleri merkezi hükümet tarafından atanmaktadır (İlğan, 2018: 673).

2.Sonuç

Türkiye ile Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg okul öncesi eğitim sistemlerinde çocukların zihinsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamak ve onları ilkokula hazırlamak gibi benzer amaçlar yer almaktadır. Buna karşın Fransa’da “özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin erken teşhisini sağlamak ve tedavisini gerçekleştirmek” Almanya’da “çocukların topluma karşı sorumlu bir birey olarak yetişmesini sağlamak” Belçika ve İtalya’da “çocukların bağımsız bir kişilik kazanmasını amaçlamak” Hollanda’da ise “çocukların yaratıcı ve kültürel beceriler elde etmesini sağlamak” gibi farklı amaç ifadelerinin yer aldığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitim, Türkiye, Almanya, Fransa ve İtalya’da 3-6 yaş, Hollanda’da 4-6 yaş, Belçika’da 2,5-6 yaş aralığında yer alan çocuklara yönelik anaokullarında verilirken, Lüksemburg’da ise 4-6 yaş aralığında yer alan çocuklara yönelik okul öncesi eğitimin ilkokullarda verildiği saptanmıştır. Türkiye ve Almanya’da anaokullarının yanı sıra anasınıflarında da 5 yaş grubunda yer alan çocuklara yönelik okul öncesi eğitimin verildiği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimin, Türkiye, Almanya, Fransa, İtalya ve Belçika’da isteğe bağlı, Hollanda ve Lüksemburg’da ise zorunlu olduğu görülmüştür. Türkiye, Almanya, İtalya ve Lüksemburg’da okul öncesi eğitim tam gün veya yarım gün şeklinde verilirken, Fransa, Hollanda ve Belçika’da ise tam gün eğitim şeklinde verilmektedir. Türkiye ve Almanya’da okul öncesi eğitim hizmetlerinde velilerden temel eğitim giderleri dışında belli bir ücret alınırken, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg’da velilerden herhangi bir ücret talep edilmediği görülmüştür.

Türkiye ile Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg’da okul öncesi eğitimden sorumlu temel birim Eğitim bakanlıkları iken, Alman-

ya’da eyalet yönetimi ile Federal hükümetin sorumluluğundadır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin finansal kaynakları Türkiye’de sadece Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanırken, Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg’da ise merkezi yönetimlerin yanı sıra yerel yönetimlerinin de katkısı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye, Fransa, Hollanda ve Lüksemburg’da okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi Eğitim Bakanlıklarına bağlı birimler tarafından gerçekleştirilirken, Almanya, İtalya ve Belçika’da ise yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır.

Okul öncesi eğitim programının içeriği bakımından Türkiye ile Avrupa Birliği kurucu ülkeleri karşılaştırıldığında; Türkiye ile Almanya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg’da dil gelişimine yönelik etkinliklerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Fransa’da temel okuma-yazma becerilerine yönelik etkinlikler, Almanya’da kültürel doğa ve çevre eğitime yönelik etkinlikler, Hollanda’da oyun yolu ile çocuğun bütüncül bir şekilde gelişim alanlarına katkı sağlanmasına yönelik etkinlikler, İtalya’da doğa bilimleri-ne yönelik etkinlikler, Belçika’da ise dünyanın keşfi ve temel yaşam becerilerine yönelik etkinliklerin ön planda yer aldığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmeni yetiştirme sürecinde, Türkiye ile Avrupa Birliği kurucu ülkelerinde benzer ve farklı uygulamaların yer aldığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri, Türkiye, Lüksemburg ve Hollanda’da 4 yıl süreyle lisans düzeyinde eğitim almaktayken, Almanya ve Belçika’da 3 yıl, Fransa ve İtalya’da ise 5 yıl süre ile yüksek lisans düzeyinde eğitim almaktadırlar. Türkiye, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg’da öğretmen yetiştirme sürecinde eş zamanlı benzer modelin uygulandığı, Fransa’da ardışık model, Almanya’da ise eş zamanlı ve ardışık modelin uygulandığı tespit edilmiştir. Türkiye ile Avrupa Birliği kurucu ülkelerinde okul öncesi öğretmeni yetiştirme sürecinde, meslek bilgisi, alan eğitimi ve öğretmenlik uygulamasının benzer olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye, Fransa ve Belçika’da bu programlar dışında genel kültür programının da yer aldığı görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Akduman, G. G. (2013). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. (Edt. Gülden Uyanık Balat). *Okul öncesi eğitime giriş*. (4. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Aktan, O. & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Aktan Kerem, E. (2004). Almanya’da okul öncesi eğitim ve Türk/Alman iki dilli eğitim projelerinin değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (83/84), 13-17.
- Argun, Y. (2011). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği ülkelerinde okul öncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durumu. *Millî Eğitim Dergisi*, (167).
- Alma, S. (2005). *Temel eğitim sistemleri açısından Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Altıntaş, G. & Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme (Özel Sayı). *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 225-250.
- Aydın, S. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de zorunlu eğitim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aydoğan, R. (2020). İtalya eğitim sistemi. (Edt. Adil Türkoğlu). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies Dergisi*, 9(3), 279-292.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Atlı, S. (2013). Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 56-76.
- Başal, H. A. & Kahraman, P. (2017). Türkiye’de okul öncesi eğitim. (Edt. Hande Asude Başal). *Farklı ülkelerde karşılaştırmalı eğitim: okul öncesi eğitim ağırlıklı*. Nobel Yayıncılık: Ankara.

- Baydemir, G. (2009). *Türkiye’de okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çelik, Z. & Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Çevik, H., Özer, M., Gökçek, C. & Hacıfazlıoğlu, T. (2005). Belçika polis teşkilatı: kuvvetten hizmete bir dönüşüm ve değişim programı Belgium police organisation. *Polis Bilimleri Dergisi*, 7(2), 101-118.
- Derman, M. T., Sadioğlu, Ö. & Sungurtekin, Ş. (2017). Almaya’da okul öncesi eğitim. (Edt. Handa Asude Başal). *Farklı ülkelerde karşılaştırmalı eğitim: okul öncesi eğitim ağırlıklı*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Delibaş, H. & Babadoğan, C. (2009). Almanya İngiltere ve Türkiye biyoloji öğretmenleri yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(2), 556-566.
- Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları, *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. (1. Baskı). Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Deretarla-Gül, E. (2009). Türkiye’de okul öncesi eğitim. (Edt. Gelengül Haktanır). *Okul öncesi eğitime giriş*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Erdem, M. (2018). Türk eğitim sistemi. (Edt. Ali Balcı). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri ve Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*: (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Ertan-Kantos, Z. (2018). Federal Almanya Cumhuriyeti eğitim sistemi. (Edt. Ali Balcı). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Eker, S. (2020). Almanya Federal Cumhuriyeti eğitim sisteminin tanıtılması ve Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılması. *Sosyoloji Düşün Dergisi*, 5(2), 113-126.
- Ekin, T. Y. & Derman, M. T. (2017). İtalya’da okul öncesi eğitim. (Edt. Handa Asude Başal). *Farklı ülkelerde karşılaştırmalı eğitim: okul öncesi eğitim ağırlıklı*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- EURYDICE. (2021a). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-pre-primary-education-0_en (Erişim Tarihi: 23.04.2021).
- EURYDICE. (2021b). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-46_en (Erişim Tarihi: 15.04.2021).

- EURYDICE. (2021c). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-45_en (Erişim Tarihi: 15.04.2021).
- EURYDICE. (2021d). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-45_en. (Erişim Tarihi: 17.04.2021).
- EURYDICE. (2021e). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-46_en (Erişim Tarihi: 13.04.2021).
- EURYDICE. (2020a). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-53_en. (Erişim Tarihi: 01.05.2021).
- EURYDICE. (2020b). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-childcare-0_en. (Erişim Tarihi: 13.04.2021).
- EURYDICE. (2019). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-primary-education-32_en (Erişim Tarihi: 28.04.2021).
- EURYDICE. (2018a). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-52_en. (Erişim Tarihi: 24.04.2021).
- EURYDICE. (2014). The Italian Education System. <https://www.indire.it/progetto/eurydice/> (Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- EURYDICE/EURYBASE. (2010). *Organisation of the education system in the German-speaking Community of Belgium*.
- EURYDICE/CEDEFOP. (2010). Structures of education and training systems in europe: *Belgium (French Community)*. Christiane Blondin: Education Systems and Practices Analysis Unit.
- EURYDICE/EURYBASE. (2007). Eurybase the information database on education systems in europe: The education system in France.
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 85-93.
- Göle, M. O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülcan, M. G. (2019). Avrupa Birliği ve eğitim. (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Gürkan, T. (1983). Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitim ve ilköğretim (Genel Özellikleri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 385- 392.

- İlğan, A. (2018). Lüksemburg eğitim sistemi. (Edt. Ali Balcı). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kartal, H. (2005). Okul öncesi eğitimin Fransa'daki tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 217-225.
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve üniversite öğretmen yetiştirme enstitüleri (mesleki eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçyiğit, S. (2007). *Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kocabaş, A. (2005). Hollanda eğitim sistemi ve sınıf öğretmeni yetiştirmede aktif bir model. *Milli Eğitim Dergisi*, (167).
- Kuru-Turaşlı, N. (2009). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. (Edt. Gelengül Haktanır). *Okul öncesi eğitime giriş*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2021). Avrupa Birliği. <https://disiliskiler.ktb.gov.tr/TR127495/avrupa-birligi.html> (Erişim Tarihi: 25.06.2021).
- Kırat, Y. (2010). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinde yönlendirme: karşılaştırmalı bir analiz*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçüköğlü, A. & Kızıltaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3), 660-670.
- Manço, U. & Manço, A. (2017). Belçika'da çok dilli okul öncesi eğitim ve Türk kökenli göçmen çocuklarının durumu. (Edt. Erol Esen & Havva Ergin). *Bir çocuk iki dil çift diploma*. Siyasal Kitapevi: Ankara.
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 26 Temmuz 2014 tarih ve 29026 sayılı Resmi Gazete. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı kanun. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEGEP. (2005). <http://www.baltalimani.com/pdf/ABEgitimSistemleriAlmanya.pdf> (Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- Niron, D. G. (2010). *Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu bir okul öncesi eğitim model önerisinin benimsenme durumu ve uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. (Erişim Tarihi: 11.04.2021).
- OECD. (2015). *OECD Reviews of school resources: Flemish Community of Belgium*. OECD Publishing: Paris.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. (Erişim Tarihi: 21.03.2021).
- OECD. (2004). *Early childhood policy review in The Federal Republic of Germany*. Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. München: Nockherstraße.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (3. Baskı). Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Özer, B. & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sakin, A. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. (Edt. Gülden Uyanık Balat). *Okul öncesi eğitime giriş*. (4. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Sarıboğa-Alagöz, N. (2006). *Türkiye’deki ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013), *Özkan Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- SHÇEK. (2015). Özel kreş ve gündüz bakımevleri ile özel çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyiş esasları hakkında yönetmelik. (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- SHÇEK. (2008). Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu genel müdürlüğü çocuk evleri çalışma usul ve esasları hakkında. (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Şahin, F. T. & Kalburan, N. C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-12.
- Tavşanlı, Ö. F. (2017). Fransa’da okul öncesi eğitim. (Edt. Handa Asude Başal) *Farklı ülkelerde karşılaştırmalı eğitim: okul öncesi eğitim ağırlıklı*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Topbaş, E. (2004). Fransa’da öğretmen eğitimi: öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 67-84.
- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. (Edt. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı & Murat Sözer). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. TED Yayınları: Ankara.
- Uygun, S., Ergen, G. & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Yanık, M. & Ada, Ş. (2000). Hollanda eğitim sistemi. IX Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Erzurum, 27-30 Eylül). Ss. 778-795.
- Yıldırım, C. (2008). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 91-110.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılmaz, K. (2018). Belçika eğitim sistemi. (Edt. Ali Balcı). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Yılmaz, K. (2018). İtalya eğitim sistemi. (Edt. Ali Balcı). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- YÖK. (2018). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>. (Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- Zembat, R. & Unutkan P. Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri* (Aile katılım programı uygulama örnekleriyle). Ya-pa Yayıncılık: İstanbul.

Bölüm 2

**PANDEMİ SEBEBİYLE OKULLARDA YÜZ
YÜZE EĞİTİME ARA VERİLMESİNİN
OKUL DIŞ PAYDAŞLARI ÜZERİNDEKİ
EKONOMİK VE PSİKOLOJİK
YANSIMALARI: KARABURUN
İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Murat Cumhuri EZENGİN¹

Behsat SAVAŞ²

1 Murat Cumhuri EZENGİN, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: ezenginmurat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9830-7267

2 Doç. Dr. Behsat SAVAŞ, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: behsat.savas@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3164-9745

1. GİRİŞ

2019 yılının Aralık ayında dünyada ilk defa Çin’de görülen Koronavirüs-19 (Covid-19) salgını, kısa bir süre içerisinde tüm dünyaya yayılarak pandemi olarak ilan edilmesine neden olmuştur. Günümüzde de hala etkisini göstermeye devam eden bu salgın sebebiyle birçok ülke farklı tedbirler almak zorunda kalmıştır. Ekonomiden sağlığa, eğitimden ticarete, turizmden iş güvenliğine, sosyal ve kültürel yapılara kadar birçok alanda farklı politikalar geliştirilmesine neden olan bu salgın yaş, cinsiyet, sosyal statü, milliyet gözetmeksizin bütün insanların hayatlarını ve yaşam koşullarını etkilemiştir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), Covid-19 salgınının yayılımını önlemek ve etkilerini azaltmak için en etkili yolun sosyal mesafe ve hijyen kurallarına uymak olduğunu belirtmiştir. Bu öneriler doğrultusunda insanların birbirleriyle temasının en aza indirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İnsanların en çok toplu halde bir arada bulundukları okullar, alışveriş merkezleri, restoranlar, kafeler, hastaneler, kutlama ve toplantılar için ülkemizde de sınırlılıklar ve yasaklar getirilmiştir. Ülkemizde ilk Covid-19 vakasının görüldüğü hafta içerisinde okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi kararı alınmış ve 13 Mart 2020 ile 1 Eylül 2020 tarihleri arasında uzaktan eğitim sistemi uygulanmıştır. Vaka sayılarındaki değişiklikler ile birlikte kademe- li olarak yüz yüze ve uzaktan eğitimin karması olan hibrit eğitim sistemine geçilmiş olup halen bu sistem devam etmektedir.

Öğrencilerin pandemi nedeniyle okula gelmemesi ve sonrasında hibrit eğitim sistemi dolayısıyla sınırlı ders saatlerinde okulda olması kantin, kirtasiye, kafeterya, restoran, taşıma servisi hizmeti veren okul paydaşlarını ekonomik ve psikolojik anlamda etkilediği düşünülmektedir.

1.1 Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Pandemi sebebiyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi okul dış paydaşlarını ekonomik ve psikolojik boyutlarda etkilemiş midir?” olarak belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisi nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesinin İzmir ili Karaburun ilçesinde bulunan okul dış paydaşları üzerindeki ekonomik ve psikolojik etkilerini araştırarak ortaya koymaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Covid-19 salgınının tüm dünyaya hızla yayılarak pandemi halini alması neticesinde birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş, sokağa çıkma kısıtlaması getirilmiş, alışveriş merkezleri, sinemalar, tiyatrolar, kafeler ve restoranlar kapatılmıştır. İnsanın bu salgın karşısında yaşadığı korku ve

panik sonucunda marketlerdeki reyonlar kısa süre içerisinde yoğun talep nedeniyle boşalmıştır. Hastalığın ilk defa görülmesi, salgının ilk dönemlerinde herhangi bir tedavisinin ya da aşısının bulunmaması, ölümlerle sonuçlanması gibi nedenler tüm insanları psikolojik anlamda olumsuz etkilemiştir. Özellikle salgının ortaya çıkışı ve vaka sayılarının arttığı dönemlerde bireylerin artan düzeyde korku, endişe ve stres algıladığı gözlenmiştir (Rajkumar vd., 2020; Akt. Aşkın vd.). Önceki çalışmalarda, ağır akut solunum yolu yetersizliği sendromu (SARS) gibi bulaşıcı hastalıkların bireylerin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerini artırabildiği gösterilmiştir (Wu, K. K. vd., 2005; Akt. Aşkın vd.). Yaşanan ekonomik olumsuzluklar ve işyerlerinin kapanması sonucunda çalışanların işini kaybetme ve hayatını ekonomik anlamda sürdürememe kaygıları artmıştır.

Sosyal mesafe, maske ve kişisel hijyen kavramlarının hayatımızda çok daha etkili olduğu bu dönemde insanların toplu halde bir araya gelmeleri kısıtlanmış ve ulaşım, turizm, konaklama, yiyecek-içecek, eğitim ve sağlık sektörü sekteye uğrarken tıbbi cihaz, hijyen ürünleri, maske üreticileri ile uzaktan çalışma, uzaktan eğitim, online sipariş uygulamaları için donanım ve hizmet sağlayan işletmeler ekonomik kazançlarını artırmıştır. Akca (2020) çalışmasında havacılık sektöründe yaşanan negatif şokları inceler. Buna göre, uçuş yasaklarının kalkması durumunda dahi, iş ve tatil amaçlı seyahatlerde ekonomik daralma ve bireylerin pandemi sebebiyle çekinmesi nedeniyle azalmaların devam edeceği ve 2020 yılı ikinci ve üçüncü çeyrekte bu azalmaların daha fazla ortaya çıkacağı ileri sürülmüştür. Bahar ve İlal (2020) ise Türkiye’de turizm sektöründe Covid-19 pandemisinin etkilerini inceler. Buna göre, pandeminin sektör üzerindeki talep şoklarının sektörde istihdam ve gelir kayıplarına yol açtığı vurgulanmıştır. Çalışkan, Karabacak ve Meçik(2020) ise Türkiye’de pandemi sürecinde işçi sınıfının milli gelirden aldığı payın azalması, ücretlerin kalıcı olarak düşmesi, uzun süren işsizliğin yapısal işsizliği artırması, beşerî sermaye stokunda kayıplara yol açması gibi birtakım ekonomik sorunların söz konusu olduğuna dikkat çeker.

Mal ve hizmetlere olan talebin düşmesi, girdi arzının azalması, piyasadaki likidite sıkışıklığı ve belirsizliğin artması ile azalan yatırımlar bazı işletmelerin darboğaza girmelerine sebep olmaktadır (Freund ve Garcia Mora, 2020; Akt. Kara, 2020: 270). Özellikle okulların salgın nedeniyle kapanması okul içerisinde bulunan ve okul aile birlikleri tarafından işletilen kantin, spor sahası, halı saha ve benzeri alanlar ile okul çevresinde bulunan kırtasiye, bakkal, kafe, pastane, restoran gibi işletmeleri pandemi öncesine göre ekonomik açıdan zor durumda bırakmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula ulaşımını sağlayan özel ve resmi okul servisleri de bu ekonomik zorluklardan payını almıştır. Döner sermaye işletmelerinde maske, dezenfektan, tıbbi önlük, sabun ve hijyenik yüzey temizleyici üreten okullar haricinde döner sermayesi bulunan okullar da üretime ara vermek durumunda kalmıştır.

Yapılan literatür taramalarında araştırmaların genellikle makro boyutlarda ele alındığı tespit edilmiştir. Covid-19 pandemisinin 2. yılının yaşanması ve salgının henüz bitmemiş olması nedeniyle pandemi öncesi, pandemi dönemi ve pandemi sonrası verileri kıyaslamak bugün için mümkün olmamakla birlikte bu tür çalışmaların gelecekte de yaşanabilecek benzer kriz durumlarında rehber olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma diğer araştırmalardan farklı olarak süreci mikro boyutta ele alarak okul dış paydaşlarının ekonomik kayıpları ve bundan dolayı yaşadıkları psikolojik sıkıntılar ile çözümleri ortaya koyabilmek konusunda başlangıç olması nedeniyle önem taşımaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, pandemi sebebiyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesinin okul dış paydaşlarını ekonomik ve psikolojik bakımdan etkileyip etkilemediği, etkilediyse nasıl etkilediği konularıyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Pandemi

“Bir enfeksiyon hastalığının belirli bir toplumda, bölgede veya mevsimde beklenen normal sıklığından net biçimde fazla olarak görülmesi” (Hacımustafaoğlu, 2018) olarak tanımlanan salgınlar insanlık tarihi boyunca toplumlar üzerinde derin izler bırakmıştır. Sağlık başta olmak üzere insanları ekonomik, psikolojik ve sosyal yönlerden etkileyen salgın hastalıklar kimi zaman birçok insanın hayatını kaybetmesine neden olarak toplu ölümlerle sonuçlanmıştır. İlk çıktıkları anda insanlar arasında korku ve paniğe sebep olarak, bilinmezliğin de getirmiş olduğu endişelerle birlikte, insanları düşmanlığa ve hasta olanları dışlamaya sürüklemiştir. Salgın dönemlerinde uygulanan karantina ve izolasyon süreçleri ise iş yerlerinin, okulların ve insanların toplu halde bulunduğu diğer mekanların kapanmasını gerekli kılarak ekonomiyi de sekteye uğratmıştır.

İnsanlık tarihi boyunca yaşanan SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome- Şiddetli Akut Solunum Yolu Sendromu), MERS (Middle East Respiratory Syndrome-Orta Doğu Solunum Yolu Sendromu), Ebola, Sifilis, Sıtma, İspanyol Gribi, Veba, Kolera, Lepa, Tifo, AIDS (Acquired Immun Deficiency Syndrome), Çiçek hastalığı, Tifüs, Tüberküloz, Kuş Gribi, Domuz Gribi salgın hastalıklarının ardından 2019 yılının Aralık ayında ilk kez Çin’de ortaya çıkıp tüm dünyaya yayılan ve pandemi haline gelen Covid-19 (Corona Virus Disease-Yeni Koronavirüs Hastalığı) da kendinden önce gelen hastalıkların neden olduğu kısıtlamalara benzer tedbirleri de beraberinde getirmiştir.

Covid-19 hastalığının temas ve damlacık yoluyla insandan insana bulaşması hijyen ve sosyal mesafe kurallarına uymanın öneminin sağlık otoriteleri tarafından sık sık vurgulanmasına neden olmuştur. Birçok ülke, hızla yayılan hastalığın bulaş oranını düşürmek için sokağa çıkma yasağı; şehirler ve ülkeler arası seyahat yasağı; kafe, restoran, spor salonu, alışveriş merkezleri ve benzeri mekanların kapanması; okulların yüz yüze eğitime ara vermesi ve ardından uzaktan eğitime geçmesi; kapalı alanlarda bulunacak kişiler için kapasite sınırlaması getirilmesi; uzaktan çalışma, esnek çalışma ve dönüşümlü çalışma modellerinin uygulanması gibi farklı tedbirleri yürürlüğe koymuştur.

2.1.2 Uzaktan Eğitim ve Pandemi Döneminde Eğitim Sistemi

Öğretici ve öğrencilerin aynı fiziksel ortamda bulunarak eğitim, öğretim ve öğrenim faaliyetlerini gerçekleştirdiği yüz yüze eğitim, teknolojik gelişmelerin de hız kazanmasıyla uzaktan eğitime doğru evrilirmeye başlamıştır. Ulaşım engeli, zaman sınırlılıkları, bireysel engeller ve benzeri nedenlerle eğitim alamayan bireylerin ihtiyaçlarını karşılama ve eğitimde fırsat eşitliği yaratma gerekliliği uzaktan eğitim faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır.

Ülkemizde uzaktan eğitim ilk kez 1953 yılında sistemli şekilde özel bir girişim olan FONO tarafından yürütölmeye başlamıştır. Mektuplaşarak yabancı dil eğitimi faaliyetlerini yürüten FONO, kurs bitiminde ölçme değerlendirme yaparak kursiyerlere belge de düzenlemiştir. 1956 yılında Ankara Üniversitesi, Hukuk Faköltesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından banka çalışanlarına yönelik uzaktan hizmet içi eğitim çalışmaları gerçekleştirilmiş ve 1958 yılında bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulan Milli Eğitim Bakanlığı da uzaktan eğitim faaliyetlerine resmi olarak başlamıştır. Devam eden süreçte üniversitelere “Sürekli ve Açıköğretim Yapma” hakkı verilmesiyle uzaktan eğitim için gerekli teknolojik donanım ve altyapıya sahip olan Anadolu Üniversitesi bünyesinde uzaktan yükseköğretim faaliyetleri başlamıştır. MEB tarafından 1992 yılında Açıköğretim Lisesi, 1997 yılında ise Açık İlköğretim Okulu ile Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu açılarak eğitimini çeşitli nedenlerle tamamlayamayan bireylere uzaktan eğitim fırsatı tanınmıştır (Bozkurt, 2017: 94-108).

Mektup, elektronik posta, radyo ve televizyon yayınları gibi uzaktan eğitim kanallarına MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEGİTEK) Genel Müdürlüğü tarafında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi kapsamında öğretmen ve öğrencilerin ücretsiz kullanımına açılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile çevrim içi eğitim platformu da eklenmiştir. 2012 yılında kullanılmaya başlayan ve yüz yüze eğitime benzer şekilde sınıf oluşturma, canlı ders anlatımı yapma, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirme, mesajlaşma, öğrencilere ödev verme

gibi birçok özelliği barındıran EBA, Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesinin ardından öğrenci ve öğretmenler tarafından daha aktif kullanılmaya başlamıştır.

2.1.3 Paydaşlar

İlk kez Freeman (1984) tarafından “bir kurumun amaç ve hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesini etkileyen ya da bu başarıdan etkilenen birey ya da gruplar” (İlgar ve İlgar, 2019: 1837) olarak tanımlanan paydaş kavramı en yalın haliyle bir örgütün faaliyetlerinden olumlu ya da olumsuz, dolaylı ya da doğrudan etkilenen kişi ve kurumlar olarak da ifade edilmektedir.

Ticaretin takas usulüyle başladığı dönemlerde satıcı ve alıcı faaliyetten etkilenen taraflar olarak değerlendirilmiş, üretim ve ulaşım alanında yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda dünya küresel bir köy olarak tanımlanmış ve dünya üzerinde etkin olan örgütlerin gerçekleştirdiği faaliyetlerden diğer tüm örgütler ve bireyler istemli, istemsiz, planlı, plansız, dolaylı ya da doğrudan etkilenir hale gelmiştir.

Covid-19 salgını kimi zaman sosyolojik, kimi zaman ekonomik, kimi zaman da psikolojik olabilen bu etkileşimin boyutlarını ve kapsamını bir kez daha gözler önüne sermiştir. Üretim ve hizmet sektörleri tarafından gerçekleştirilen faaliyetler salgını önlenmek için uygulanan kısıtlamalardan olumsuz yönde etkilenmiş, bu olumsuzluk hammadde tedarikçilerinden nihai yararlanıcıya kadar bütün paydaşlara yansımıştır. Bu çalışma kapsamında öğrenci hareketliliğinden etkilendiği düşünülen kırtasiye, kafeterya, restoran, market, okul servisi ve kantin işletmecilerinin yüz yüze eğitime ara verildiği ve uzaktan eğitim uygulandığı dönemde bu tedbirlerden hangi ölçüde etkilendikleri araştırılmıştır.

2.1.4 Ekonomi

“Kıtlık koşulları altında yapılan tercihlerin incelenmesi” (Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2014: 3) olarak tanımlanan ve bir davranış bilimi olan ekonominin en önemli aktörleri serbest mal, hane halkı, firmalar ve devlettir. Tanımı itibarıyla insanların ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili olan ekonomi bilimi beslenme, barınma gibi hayatı idame ettirmeye yönelik ihtiyaçların temelini oluşturmaktadır. İnsan hayatının ve tercihlerinin söz konusu olduğu durumlarda ekonomiyi ve ekonomik şartları göz ardı etmek pek mümkün değildir.

Coğrafi konum, doğal kaynaklar, ulaşım, nüfus, teknolojik gelişmeler gibi birçok faktörden etkilenen ekonomi oldukça kırılgan ve esnek bir yapıya sahiptir. Ekonominin kırılganlığı, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde savaş, doğal afet, salgın durumlarında artmaktadır. Covid-19 salgınının tüm dünyaya yayılmasıyla başlayıp günümüze kadar

geçen yaklaşık 17 aylık süreçte ülkeler bazında uygulanan tedbir politikaları sonucunda birçok sektör hizmet ve üretime ara vermek durumunda kalmış, kimi sektörler ise durma noktasına gelmiştir. Günlük, haftalık ve aylık kazançlarıyla geçimini sağlayan, işletmelerinin faaliyetlerini bu kazançlarla yürütebilen ve istihdam sağladıkları çalışanlara bu kazançtan pay ederek maaş veren ancak pandemi tedbirlerinden olumsuz yönde etkilenen kırtasiye, bakkal, kafe, restoran işletmecilerinin ve çalışanlarının sayısı ise göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Okulların yüz yüze eğitime ara verdiği ve 20 yaş altına sokağa çıkma yasağı getirildiği dönemlerde okul faaliyetlerinden doğrudan etkilenen kantin, okul servisi ile dolaylı olarak etkilenen bakkal, kafe, restoran, kırtasiye gibi paydaşlar da öğrenci hareketliliğinin azalmasından, araştırma sonuçlarında da görülebileceği üzere olumsuz yönde etkilenmiştir.

2.1.5 Psikoloji

İnsan ve hayvan davranışlarını inceleyen bilim dalı olarak tanımlanan psikoloji, canlıları bir biyolojik yapı olarak ele alan ve bu yapıyı inceleyen biyolojik bilimlerle ve canlıları bir sosyal ortam içinde ele alan sosyal bilimlerle ilişki içindedir (Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2013: 115). İnsan yaşantısının temelini oluşturan davranışlar ve ruh durumu ekonomi, eğitim, sosyal çevre gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir. Hayatın olağan akışına alışkın olan psikoloji, olağanüstü ve ani durumlarda çok çabuk değişebilmektedir.

Covid-19 salgınının tüm dünyaya yayılması sonucu insanların bir kısmı hastalığa kapılma, hastalık sonucu ölme ya da yakınlarını hastalık nedeniyle kaybetme kaygısı yaşamaya başlamış; bir kısmı salgın tedbirleri nedeniyle sürekli evde kalarak sosyal yaşantısına ara vermek durumunda kalarak sosyal kaygı yaşamış, diğer bir kısım ise sahibi olduğu ya da çalıştığı işyerlerinin kapatılması nedeniyle ekonomik kaygı duymuştur. Özellikle hayatı sürdürebilmek için gerekli olan beslenme ve barınma ihtiyaçlarını günlük ve aylık kazançlarıyla karşılayabilen bireyler bu olumsuz durumdan endişe duymuştur.

2.2 İlgili Araştırmalar

Alan yazında, Covid-19 pandemisinin ekonomik ve psikolojik etkileri üzerine yapılmış araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen araştırmalar “Pandeminin Ekonomik Etkileri ile İlgili Araştırmalar” ve “Pandeminin Psikolojik Etkileri ile İlgili Araştırmalar” başlıkları ile aşağıda yer almaktadır. Covid-19 pandemisi devam etmekte olduğu için bugüne kadar yarattığı ekonomik ve psikolojik etkileri ele alınmış, pandemi sonrası etkileri ise eldeki verilere dayanılarak varsayımlar üzerinden değerlendirilmiştir.

2.2.1 Pandeminin ekonomik etkileri

Eroğlu'nun (2020) yapmış olduğu çalışmada pandemi sonrasında birçok ülkenin gündeminde işsizlik sonrası yoksullaşma olacağı, Covid-19'un neden olduğu ekonomik etkilerin dünya genelinde 40-50 milyon insanı aşırı yoksulluğa sürükleyeceği, dünyada ve Türkiye'de alınan ekonomik tedbirler incelendiğinde pandemi sonrası oluşacak yoksulluğa dair kapsamlı bir mali tedbirin ortaya konulmadığı ifade edilmektedir.

Adıgüzel (2020) yaptığı çalışmada Covid-19 pandemisinin Türkiye'de 2020 Mart ayının ortasından itibaren başta dış ticaret, turizm ve iç talep kaynaklarını etkilediğini, etkilerin Nisan ayında derinleşerek tüm ekonomiyi etkilediğini; üretim, istihdam, kişi ve işletme gelirleri, ihracat, cari açık, bütçe açığının pandemi süresinden negatif etkilenerek Gayrisafi Yurtiçi Hasıla'da 400-675 milyar TL arası kayıp olabileceğini değerlendirmiştir.

Balcı ve Çetin'in (2020) araştırması dünya ekonomisinin 2. Dünya Savaşından bu yana gördüğü en büyük durgunluğu Covid-19 pandemisi nedeniyle yaşadığı ve krizin hem arz hem talep yönlü olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

2.2.2 Pandeminin psikolojik etkileri

Karataş (2020) yaptığı çalışmada alınan tüm önlemlere rağmen salgının bulaşma riskinin yüksek olmasının insanlarda korku ve tedirginlik oluşturduğunu, araştırmaya katılanların %67,5'inin gelecek ile ilgili endişelerinin arttığını belirtmiş, hastalık ve ölüm riski ile karşılaşmanın insanların yaşamının anlamını, yakın ilişkilerini, gelecek ile ilgili beklentilerini ve önceliklerini yeniden gözden geçirmelerine neden olduğunu ifade etmiştir.

Aslan (2020) çalışmasında hastalarda hastalığa bağlı fonksiyon kayıpları, acı ve ızdırap gibi faktörlerin psikolojiyi olumsuz etkilediğini, salgın riski altındaki bireylerde ise kendisinin ya da yakınlarının hastalığa yakalanma tehlikesi, işini, özgürlüklerini ve bazı imkânlarını kaybetme olasılığı, rutin yaşantısını sürdürememesi gibi tehditler karşısında davranış bozukluğu görülebildiğini belirtmiştir.

Yıldırım (2020) yapmış olduğu çalışmada tarihin her döneminde salgın ve benzeri felaketlerin toplumları sosyolojik ve psikolojik anlamda etkilediğini, Covid-19 gibi salgınların evrensel niteliğe sahip olmasının oluşan kaygı ve panik düzeyini oldukça arttırdığını, insanların önceliklerini değiştirerek, bireysel ve toplumsal ilişkilerin dönüşümüne aracılık ettiğini belirtmiştir. Ayrıca salgının temelde sağlık açısından problemler oluşturduğunu ancak salgınla mücadelenin salgın süreci ve sonrasında sosyal psikolojik anlamda birçok etkiyi ortaya çıkardığını ifade etmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırma için kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verileri analiz etmek için kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan” tarama modeli (Karasar, 2012: 77) kullanılmıştır. Pandemi nedeniyle okulların yüz yüze eğitime ara verilmesinin neden olduğu ekonomik ve psikolojik etkileri ölçmek hedeflendiği için iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan” ilişkisel tarama (Karasar, 2012: 81) alt modeli uygulanmıştır.

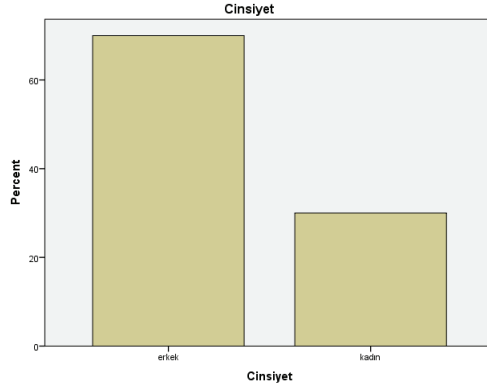
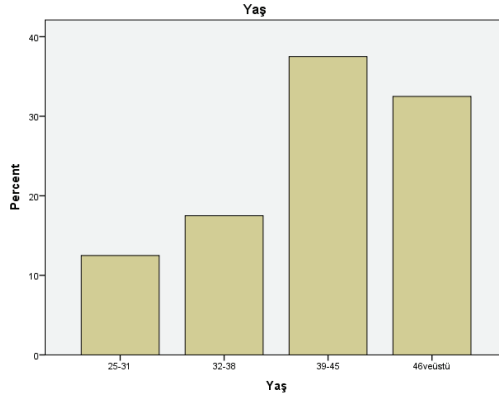
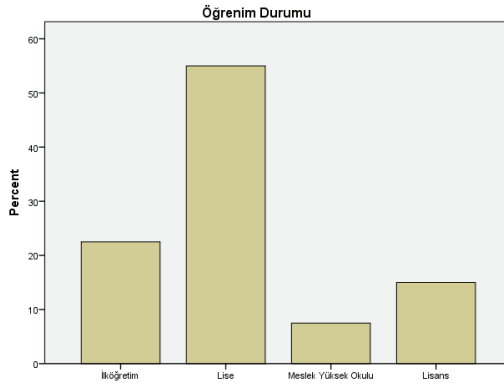
3.2 Evren ve Örneklem

Pandemi nedeniyle okulların yüz yüze eğitime ara vermesinin okul dış paydaşları üzerinde yarattığı ekonomik ve psikolojik etkileri ölçmek amacıyla yapılan bu çalışmada okul servisi, kafeterya/restoran, kırtasiye, kantin ve bakkal/market işletmeleri sahipleri ve çalışanlarından veri toplanmıştır. İzmir ili Karaburun ilçesinde bulunan tüm kantin işletmecileriyle görüşme yapılmıştır. İşletme türüne ilişkin örneklem dağılımı tablo 1’de gösterilmektedir.

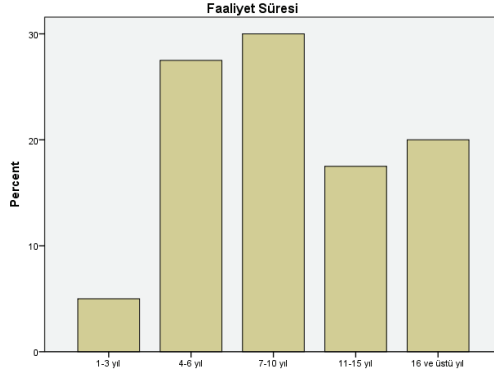
Çizelge 1 Örneklemün işletme türü değişkenine ilişkin dağılımı

İşletme Türü	N	%
Okul Servisi	4	10,0
Kafeterya/Restoran	14	35,0
Kırtasiye	4	10,0
Kantin	5	12,5
Bakkal/Market	13	32,5
Toplam	40	100,0

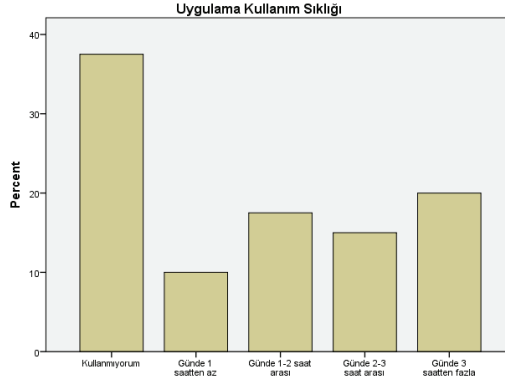
Örneklemün cinsiyet (şekil 1), yaş aralığı (şekil 2), öğrenim durumu (şekil 3), işletme faaliyet süresi (şekil 4), bilişim ve iletişim teknolojileri kullanım sıklığı (şekil 5), iletişim ve bilişim teknolojileri kullanım bilgisi (şekil 6) ile ilgili veriler grafiklerle gösterilmiştir.

Şekil 1 Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı*Şekil 2 Örneklemin Yaş Aralığına Göre Dağılımı**Şekil 3 Örneklemin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı*

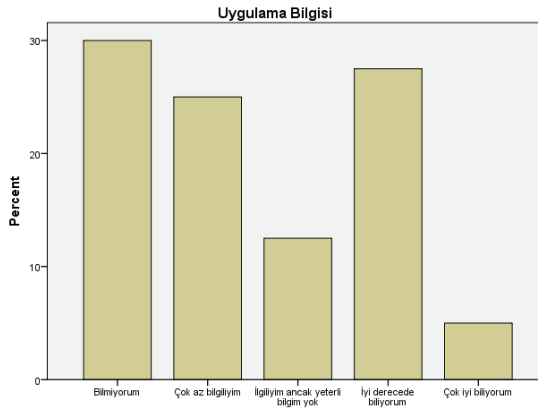
Şekil 4 Örneklemin İşletme Faaliyet Süresine Göre Dağılımı



Şekil 5 Örneklemin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanım Sıklığına Göre Dağılımı



Şekil 6 Örneklemin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanım Bilgisine Göre Dağılımı



3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ezengin (2021) tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan “okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesinin dış paydaşlar üzerindeki ekonomik ve psikolojik etkileri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk kısmı katılımcılara ait demografik ve mesleki bilgileri içermektedir. İkinci bölümde ise 5’li likert ölçeği ile hazırlanmış olan 11 maddelik ekonomik boyut ile 7 maddelik psikolojik boyut bulunmaktadır.

11 maddeden oluşan ekonomik etki ölçeği SPSS programı kullanılarak geçerlilik ve güvenilirlik testlerine tabi tutulmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk (2012) çalışma grubundan elde edilen verilerin geçerliliğinin Keiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile açıklanabileceğini, KMO değerinin 0,50’den düşük olması halinde ölçeğin geçerliliğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yapılan KMOtestinde geçerlilik düzeyi ,723 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri ($\alpha=,812$) olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının ,70 ve üzeri olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyükoztürk, 2020; 207). Bu durumda ölçeğin güvenilir olduğunu söylenebilir. Maddelere katılım düzeyi 1-Kesinlikle Katılmıyorum, ..., 5-Kesinlikle Katılıyorum ifadeleriyle belirtilebilecek şekilde ve 5’li likert ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır. Ters kodlanan madde bulunmamakta olup ölçekten 11-55 arası puan alınmaktadır. Maksimum değere yakın puanlar katılımcının ekonomik anlamda olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir.

7 maddeden oluşan psikolojik etki ölçeği de SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen ,782 KMO ve Barlett değeri ölçeğin geçerli olduğunu, ($\alpha=,835$) Cronbach Alpha değeri ise güvenilir olduğunu göstermektedir. Maddelere katılım düzeyi 1-Kesinlikle Katılmıyorum, ..., 5-Kesinlikle Katılıyorum ifadeleriyle belirtilebilecek şekilde ve 5’li likert ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır. Ters kodlanan madde bulunmamakta olup ölçekten 7-35 arası puan alınmaktadır. Maksimum değere yakın puanlar katılımcının psikolojik anlamda olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekler Karaburun ilçesinde bulunan okul servisi, kafeterya/restoran, kırtasiye, kantin, bakkal/market işletmeleri sahipleri ve çalışanlarına dağıtılmış ve ölçeklerin doldurulması için iki günlük süre tanınmıştır. Toplanan 40 ölçek numaralandırılarak değerlendirilmeye alınmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan ölçekler incelenmiş ve ölçeklerde kayıp veriye rastlanmamış ve tüm ölçekler SPSS20 programı aracılığıyla analize dahil edilmiştir. Veriler normallik testi ile analiz edilmiş, çarpıklık-basıklık değerleri ile histogram grafikleri göz önünde bulundurularak verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle Kruskal Wallis H Testi uygulanarak sonuçlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde ölçeği oluşturan demografik ve mesleki bilgiler, ekonomik boyut ile psikolojik boyut kısımlarının hangi testlerle analiz edildiğine ve analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya gönüllü olarak katılan ve etki ölçeğini dolduran katılımcılardan elde edilen bulgular tablo 2’de gösterilmiştir. Katılımcılara ait veriler cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, işletme faaliyet süresi, işletme türü, iletişim ve bilişim uygulamalarını meslek için kullanım sıklığı ve bu uygulamaları kullanım bilgisi başlıkları altında normallik analizi ile test edilmiştir. Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 olduğunda verilerin normal dağılımda olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013: 952). Analiz edilen verilerden işletme türü ile iletişim ve bilişim uygulamalarını meslek için kullanım sıklığı verilerinin $\pm 1,50$ aralığında bulunmaması nedeniyle normal dağılmadığı tespit edilmiştir.

İşletme türü dağılımındaki farklılığa Karaburun’un küçük bir ilçe olması, ilçede 9 okul bulunması, bu okullardan bazılarında kantin bulunmaması, öğrenci taşıma işlerinin ilçede bulunan kooperatif tarafından gerçekleştirilmesi faktörlerinin neden olduğu düşünülmektedir. Okul servisi, kırtasiye ve kantin işletmelerinde meslek için iletişim ve bilişim teknolojilerini kullanma sıklığı bakkal, market, kafeterya ve restoranlara kıyasla çok daha az olduğu için bu verilerin normal dağılım aralığında bulunmadığı yorumlanmaktadır.

Çizelge 2 Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Değişken		F	%
Cinsiyet	Erkek	28	70,0
	Kadın	12	30
Yaş	25-31	5	12,5
	32-38	7	17,5
	39-45	15	37,5
	46 ve üstü	13	32,5

Öğrenim Durumu	İlköğretim	9	22,5
	Lise	22	55,0
	Meslek Yüksek Okulu	3	7,5
	Lisans	6	15,0
	Lisans Üstü	0	0
Faaliyet Süresi	1-3 yıl	2	5,0
	4-6 yıl	11	27,5
	7-10 yıl	12	30,0
	11-15 yıl	7	17,5
	16 ve üstü	8	20,0
İşletme Türü	Okul Servisi	4	10,0
	Kafeterya/Restoran	14	35,0
	Kırtasiye	4	10,0
	Kantin	5	12,5
	Bakkal/Market	13	32,5
Uygulama Kullanım Sıklığı	Kullanmıyorum	15	37,5
	Günde 1 saatten az	4	10,0
	Günde 1-2 saat arası	7	17,5
	Günde 2-3 saat arası	6	15,0
	Günde 3 saatten fazla	8	20,0
Uygulama Kullanım Bilgisi	Bilmiyorum	12	30,0
	Çok az biliyorum	10	25,0
	İlgiliyim ancak yeterli bilgim yok	5	12,5
	İyi derecede biliyorum	11	27,5
	Çok iyi biliyorum	2	5,0

4.2 Ekonomik ve Psikolojik Etkiler Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Toplam 18 maddeden oluşan ölçekten edinilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular ekonomik boyut, psikolojik boyut ile ekonomik etkiler ve psikolojik etkiler arasındaki korelasyon başlıkları altında ele alınmıştır.

4.2.1 Ekonomik boyuta dayalı bulgular

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sebebiyle okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği dönemde okul dış paydaşlarının ekonomik açıdan ne derecede etkilendiğini ölçmek için geliştirilen ölçekten aldığı ortama puan $50,07 \pm 3,45$ 'tir. Alınan ortalama puanın, 55,00 olan üst sınıra oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, madde analizlerinde de görüleceği

üzere, katılımcıların ekonomik açıdan olumsuz yönde etkilendiklerine işaret etmektedir.

Çizelge3 Ekonomik Etki Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	□	Ss
Ekonomik Açıdan Etkilenme Düzeyi	40	38,00	55,00	50,07	3,45

Normal dağılım aralığında bulunmadığı için Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilen işletme türü ve iletişim ve bilişim uygulamalarını meslek için kullanım sıklığının ekonomik etkilenme düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (tablo 4, 5).

Çizelge 4 Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Değişken	N	Sıra Ortalaması
Ekonomi	İşletme Türü	Okul Servisi	4	18,75
		Kafeterya/Restoran	14	18,46
		Kırtasiye	4	17,88
		Kantin	5	24,6
		Bakkal/Market	13	22,46
		Toplam	40	
Ekonomi	Bilişim İletişim Teknolojileri Kullanım Sıklığı	Kullanmıyorum	15	22,97
		Günde 1 saatten az	4	18,13
		Günde 1-2 saat arası	7	18,43
		Günde 2-3 saat arası	6	18,42
		Günde 3 saatten fazla	8	20,44
		Toplam	40	

Çizelge 5 Test İstatistikleri ^{a, b}

Ekonomi		
	İşletme Türü	BİT Kullanım Sıklığı
Chi-Square	1,763	1,292
df	4	4
Asymp. Sig.	0,779	0,863

a. Kruskal Wallis Testi

b. Değişken Grubu: 1. İşletme Türü, 2. Bilişim ve İletişim Teknolojileri Kullanım Sıklığı

Aşağıdaki tablolarda ekonomik etkileri belirten yargılara katılım düzeyleri görülmektedir (Çizelge tablo 6-Çizelge 16).

Çizelge 6 “Okulların kapalı olduğu dönemde müşteri sayım değişti.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Katılıyorum	15	37,5
Kesinlikle Katılıyorum	25	62,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 7 “Okulların kapalı olduğu dönemde müşteri sayım azaldı.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	15	37,5
Kesinlikle Katılıyorum	24	60,0
Toplam	40	100,0

Çizelge 8 “Okulların kapalı olduğu dönemde bilişim ve iletişim teknolojileri aracılığıyla aldığım siparişler maddi kayıp yaşamama engel olmadı.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Katılıyorum	17	42,5
Kesinlikle Katılıyorum	23	57,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 9 “Okulların kapalı olduğu dönemde ortalama günlük kazancım değişti.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Katılıyorum	20	50,0
Kesinlikle Katılıyorum	20	50,0
Toplam	40	100,0

Çizelge 10 “Okulların kapalı olduğu dönemde ortalama günlük kazancım azaldı.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	12	30,0
Kesinlikle Katılıyorum	27	67,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 11 “Okulların kapalı olduğu dönemde ekonomik açıdan zarar gördüm.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	22	55,0
Kesinlikle Katılıyorum	17	42,5
Total	40	100,0

Çizelge12 “Okulların kapalı olduğu dönemde işletmedeki çalışan sayısı azaldı.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	12	30,0
Kesinlikle Katılıyorum	27	67,5
Toplam	40	100,0

Çizelge13 “Okulların kapalı olduğu dönemde işletmedeki çalışan sayısı azaldı.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Katılıyorum	14	35,0

Kesinlikle Katılıyorum	26	65,0
Toplam	40	100,0

Çizelge 14 “Okulların kapalı olduğu dönemde işletme borçlarında değişiklik oldu.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	18	45,0
Kesinlikle Katılıyorum	21	52,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 15 “Okulların kapalı olduğu dönemde işletme borçları arttı.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Katılıyorum	20	50,0
Kesinlikle Katılıyorum	20	50,0
Toplam	40	100,0

Çizelge 16 “Okulların yüz yüze eğitime geçmesi işletmemi ekonomik anlamda daha iyi duruma getirebilir.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	3	7,5
Katılıyorum	16	40,0
Kesinlikle Katılıyorum	21	52,5
Toplam	40	100,0

Tablolar incelendiğinde ölçeği cevaplayan okul dışı paydaşların pandemi döneminde okulların kapalı olması dolayısıyla ekonomik anlamda negatif yönde etkilendikleri görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde yargılara katılım düzeyinin “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” şeklinde belirtilmiş olması, dikkat çekicidir. “Kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” düzeyleri hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmezken, “kararsızım” düzeyi yalnızca 8 kez kullanılmıştır.

4.2.2Psikolojik boyuta dayalı bulgular

Okul dış paydaşlarının Covid-19 pandemisi sebebiyle okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği dönemde ekonomik açıdan ne derecede etkilendiğini ölçmek için geliştirilen ölçekten katılımcıların aldığı ortama puan $32,15 \pm 2,93$ 'tür. Alınan ortalama puanın, 35,00 olan üst sınıra oldukça ya-

kın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, madde analizlerinde de görüleceği üzere, katılımcıların psikolojik açıdan olumsuz yönde etkilendiklerine işaret etmektedir.

Çizelge 17 Psikolojik Etki Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	□	Ss
Psikolojik Açıdan Etkilenme Düzeyi	40	19,00	35,00	32,15	2,93

Normal dağılım aralığında bulunmadığı için Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilen işletme türü ve iletişim ve bilişim uygulamalarını meslek için kullanım sıklığının psikolojik etkilene düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (çizelge 18, 19)

Çizelge 18 Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Değişken	N	Sıra Ortalaması
Psikoloji	Okul Servisi	4	23,88
	Kafeterya/Restoran	14	16,29
	Kırtasiye	4	23,63
	Kantin	5	26,2
	Bakkal/Market	13	20,85
	Toplam	40	
Psikoloji	Kullanmıyorum	15	23,53
	Günde 1 saatten az	4	14,13
	Günde 1-2 saat arası	7	25,43
	Günde 2-3 saat arası	6	14,00
	Günde 3 saatten fazla	8	18,56
	Toplam	40	

Çizelge 19 Test İstatistikleri ^{a, b}

Psikoloji		
	İşletme Türü	BİT Kullanım Sıklığı
Chi-Square	3,785	5,741
df	4	4
Asymp. Sig.	0,436	0,219

a. Kruskal Wallis Testi

b. Değişken Grubu: 1. İşletme Türü, 2. Bilişim ve İletişim Teknolojileri Kullanım Sıklığı

Aşağıdaki tablolarda psikolojik etkileri belirten yargılara katılım düzeyleri görülmektedir (çizelge 20-çizelge 26).

Çizelge 20 “Okulların kapalı olması nedeniyle öğrenci müşterilerimin azalmasından üzüntü duyuyorum.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	8	20,0
Kesinlikle Katılıyorum	31	77,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 21 “Okulların kapalı olması nedeniyle müşteri sayımın azalması günlük hayatımı olumsuz etkiliyor.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	8	20,0
Kesinlikle Katılıyorum	31	77,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 22 “Okulların kapalı olması nedeniyle müşteri sayısının azalması çalışma motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	14	35,0

Kesinlikle Katılıyorum	25	62,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 23 “Okulların kapalı olması nedeniyle müşteri sayısının azalması iş doyumuma olumsuz etki ediyor.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	18	45,0
Kesinlikle Katılıyorum	21	52,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 24 “Okulların kapalı olması nedeniyle müşteri sayısının azalması işimin devamlılığıyla ilgili kaygı duymama neden oluyor.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	12	30,0
Kesinlikle Katılıyorum	27	67,5
Toplam	40	100,0

Çizelge25 “Okulların kapalı olması nedeniyle müşteri sayısının azalması etrafımdaki esnafları kaygılandırıyor.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kararsızım	1	2,5
Katılıyorum	18	45,0
Kesinlikle Katılıyorum	21	52,5
Toplam	40	100,0

Çizelge 26 “Okulların mümkün olan en kısa sürede tamamen yüz yüze eğitime geçmesi gerektiğine inanıyorum.” yargısına katılım düzeyi

	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	2,5
Kararsızım	4	10,0
Katılıyorum	12	30,0
Kesinlikle Katılıyorum	23	57,5
Toplam	40	100,0

Tablolar incelendiğinde ölçeği cevaplayan okul dışı paydaşların pandemi döneminde okulların kapalı olması dolayısıyla psikolojik anlamda olumsuz yönde etkilendikleri görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde yargılara katılım düzeyinin “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmış olması, anlamlıdır. “Kesinlikle katılmıyorum” düzeyi sadece bir kez işaretlenmiştir.

4.2.3 Ekonomik ve psikolojik etkiler arasındaki korelasyona ilişkin bulgular

Ölçekten toplanan veriler normal dağılımda olmadığından ekonomik etkiler ile psikolojik etkilerin aynı doğrultuda değişip değişmediği hakkında bilgi elde edebilmek için Spearman Korelasyon Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarından $r_{\text{spearman}} = ,703$ ve $p = ,062$ değerleri elde edilmiştir (tablo 27). Bu sonuçlar bize ekonomik etkiler ve psikolojik etkiler arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak anlamlılık düzeyinin beklenenden düşük olmasının ise uygulanan ölçek sayısının Karaburun ilçesinin nüfusunun azlığı ve bundan kaynaklı örneklem sayısının yetersizliğinden gerçekleştiği düşünülmektedir.

Çizelge 27 Ekonomik Etkiler ile Psikolojik Etkiler Arasındaki Korelasyon

		Ekonomik Etkiler	Psikolojik Etkiler
Spearman's rho Ekonomik Etkiler	Correlation Coefficient	1,000	,062
	Sig. (2-tailed)		,703
	N	40	40
Psikolojik Etkiler	Correlation Coefficient	,062	1,000
	Sig. (2-tailed)	,703	
	N	40	40

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ile konuyla ilgili diğer araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği dönemde okul dış paydaşlarının ekonomik ve psikolojik açıdan olumsuz etkilendiğine işaret etmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan diğer çalışmalar incelenmiş, ancak okul dış paydaşlarıyla ilgili araştırmalara literatürde rastlanmadığı için Covid-19 salgınının genel olarak neden olduğu ekonomik ve psikolojik etkilerle ilgili çalışmalar tartışma bölümüne dahil edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile diğer araştırma sonuçları Co-

vid-19 salgınının insanları ekonomik ve psikolojik açıdan olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Kılıç (2020) yapmış olduğu çalışmada Covid-19 salgınının ülkeler arasında doğrudan ya da dolaylı etkilerle yıkım yarattığından ve salgının ekonomik sonuçlarının “coronamomics” ya da “Black Swan (Siyah Kuğu)” olarak tanımlandığından bahsetmektedir. Salgının dünya çapında yaydığı ıstırap nedeniyle tıbbi olduğu kadar ekonomik anlamda da bulaşıcı olabileceğini belirtmektedir.

Akca (2020) çalışmasında Covid-19’un tanınmasının ardından dünya düzeninde değişiklikler meydana geldiğini, ekonomik dar boğazlar yaşanmaya başladığını, birçok sektörün daha önce deneyimlenmemiş sorunlarla karşı karşıya kaldığını, insanların yaşam şekillerinde örgütlerin ise işleyiş biçimlerinde büyük değişiklikler meydana geldiğini ifade etmektedir.

Cinel (2020) yapmış olduğu çalışmada küresel çapta zaten mevcut olan işsizliğin daha da arttığından, daha önceki krizlerde olduğu gibi bu krizde de daha genç ve daha az eğitilmiş işçilerin işlerini kaybetme olasılıklarının daha yüksek olduğundan, salgın devam ettiği için ekonomik etkilerini net biçimde ortaya koymanın mümkün olmadığından bahsetmektedir.

Soylu (2020) araştırmasında Covid-19 salgını nedeniyle küresel piyasaların darbe aldığını, petrol fiyatlarının çöktüğünü, çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülke ekonomileri için resesyon beklentilerinin arttığını, küresel piyasalara entegre olmuş Türkiye ekonomisi için daraltıcı etkiler ortaya çıktığını belirtmektedir.

Duran ve Acar (2020) yapmış oldukları çalışmada salgınının homojen bir etkiye bulunmayacağını, alınan tedbirlerin toplumsal etkileri de farklılaştıracağını, işsiz bir insanın işi olana göre, borçsuz bir insanın borcu olana göre bu salgını farklı şekillerde yönetebileceğini belirtmişlerdir. İnsanların büyük bir çoğunluğunda huzursuzluk, yorgunluk, bitkinlik, yalnızlık, korku gibi duygulardaki artışın psikolojik sorunlara neden olacağını, bu durumun oluşmasında ise sürecin belirsizliği bir etken iken, ekonomik koşulların en büyük etken olacağını ifade etmişlerdir.

Aşkın, Bozkurt, Zeybek (2020) çalışmalarında Covid-19 salgınının toplumsal ve ekonomik düzeni derinden etkilediğini, belirsizlik ve korkunun hakim olduğu evrensel bir varoluşsal krize yol açtığını ve küresel bir travmaya dönüştüğünü belirtmektedir. Travma sonrası beklenen psikolojik tepkilerin tamamının salgın döneminde gözlemlendiğini, yaşanan belirsizlikle beraber hastalık kapma endişesiyle yaşanan korku, mutsuzluk, ümitsizlik, çaresizlik gibi duyguların da salgın halini aldığını vurgulamaktadır.

Yıldırım (2020) tarihin her döneminde salgın ve benzeri felaketlerin toplumları sosyolojik ve psikolojik anlamda etkilediğinden, evrensel nite-

likteki salgınların kaygı ve panik düzeyini oldukça artırdığından, insanların önceliklerini değiştirerek bireysel algı ve toplumsal ilişkilerin dönüşümüne aracılık ettiğinden bahsetmektedir.

Bozdağ (2020) çalışmasında bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyinin pandemi sürecinde düştüğünü, pandemi sürecindeki tepkilerine yön verdiği gibi pandeminin ilerleyişini de etkilediğini ifade etmektedir. Pandemi sürecinde insanların en sık yaşadıkları ruh sağlığı sorunlarının depresyon, anksiyete ve stres olduğunu ve bireylerin kaygı düzeylerinin yükseldiğini vurgulamaktadır.

5.2 Sonuçlar

Bu çalışma Karaburun ilçesinde bulunan okul dış paydaşlarının Covid-19 tedbirleri kapsamında okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği dönemde ekonomik ve psikolojik yönlerden nasıl etkilendiklerini araştırmak için yürütülmüştür. Araştırma sonuçları paydaşların hem ekonomik hem de psikolojik yönden olumsuz etkilendiğini göstermektedir. İşletme türü ile bilişim ve iletişim teknolojilerini meslek için kullanma sıklığı etkilenme düzeylerinde herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Ekonomik etkilenme düzeyi ile psikolojik etkilenme düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Çalışmanın küçük bir ilçede yürütüldüğü ve pandemi tedbirleri kapsamında yüz yüze eğitime ara verilmesinin yanında sokağa çıkma yasağı, uzaktan ve esnek çalışma gibi uygulamaların da hayata geçirildiği göz ardı edilmemelidir.

5.3 Öneriler

1. Bu çalışmanın örneklemin daha geniş alınabileceği evrenlerde yapılmasının toplumsal açıdan çıkan sonuçların etkilerini daha belirgin göstereceği düşünülmektedir.

2. Literatür taramalarında okul dış paydaşlarıyla ilgili yeterli kaynak olmadığından bu tarz çalışmalara daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

3. Pandemi süreci tamamen sonladığı zaman uygulamanın tekrar yapılmasının pandemi sürecinde ve pandemi sonrasında ortaya çıkan etkilerin karşılaştırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

4. Karaburun ilçesinde özel öğretim kurumu bulunmadığı için ileriki çalışmalarda özel öğretim kurumları dış paydaşları ölçeğe dahil edilebilir.

5. Karaburun ilçesinde okul servisi hizmeti veren özel firma bulunmadığından ileriki çalışmalarda özel firmalar ölçeğe dahil edilebilir.

6. Okullara hizmet veren catering firmaları ileriki çalışmalarda ölçeğe dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, M. (2020). “Covid-19 Pandemisinin Türkiye Ekonomisine Etkilerinin Makroekonomik Analizi”, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 37 Bahar (Özel Ek), ss.191-221.
- AKCA, M. (2020). “Covid-19’un Havacılık Sektörüne Etkisi”, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, cilt 7, sayı 5, ss.45-64.
- Anadolu Üniversitesi Yayınları (2013). *Davranış Bilimlerine Giriş*, Ocak 2013, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Anadolu Üniversitesi Yayınları (2014). *İktisada Giriş I*, Nisan 2014, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- ASLAN, R. (2020). “Kovid-19 Fizyoloji ve Psikolojiyi Nasıl Etkiliyor?”, *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi*, cilt 8, sayı 88, ss.47-53.
- AŞKIN, R., BOZKURT, Y., ZEYBEK, Z. (2020). “ Covid-19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler”, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 37 Bahar (Özel Ek), ss.304-318.
- BAHAR, O., İLAL, N.Ç. (2020). “Koronavirüsün (Covid-19) Turizm Sektörü Üzerindeki Ekonomik Etkileri”, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, cilt 6(1), ss.125-139.
- BOZDAĞ, F. (2020). “Pandemi Sürecinde Psikolojik Sağlamlık”, *Turkish Studies*, cilt 15(6), ss. 247-257.
- BOZKURT, A. (2017). “Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını”, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, cilt 3(2), ss.85-124.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 28. Baskı.
- CİNEL, E. A. (2020). “Covid-19’un Küresel Makroekonomik Etkileri ve Beklentiler”, *Politik Ekonomik Kuram Dergisi*, cilt 4(1), ss.124-140.
- ÇALIŞKAN, Ş., KARABACAK, M., MEÇİK, O. (2020). “Covid-19 Salgınının Emek Piyasası Üzerindeki Etkileri”, *I.Uygulamalı Sosyal Bilimler Kongresi (C-IASOS) Bildiriler Kitabı*, İçinde (192-202. ss.), İzmir, İzmir Kavram MYO.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimleri İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- DURAN, M. S., ACAR, M. (2020). “Bir Virüsün Dünyaya Ettikleri: Covid-19 Pandemisinin Makroekonomik Etkileri”, *International Journal of Social and Economic Sciences*, cilt 10(1), ss.54-67.

- EĞİNLİ, A. T. (2009). “Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, cilt 23, sayı 3, ss.35-52.
- EROĞLU, E. (2020). “Covid-19’un Ekonomik Etkilerinin ve Pandemiyle Mücadele Sürecinde Alınan Ekonomik Tedbirlerin Değerlendirilmesi”, *International Journal of Public Finance*, cilt 5(2), ss.211-236.
- HACIMUSTAFAOĞLU, M. (2018). “Enfeksiyon Hastalıkları Pratiğinde Salgın Tanımlaması”, *Çocuk Enfeksiyon Dergisi*, cilt 12, sayı 4, ss.172-173.
- İLGAR, M. Z., İLGAR COŞGUN, S. (2019). “Paydaş Analizi”, *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, cilt 14, sayı 20, ss.1835-1860.
- KARA, E. (2020). “Covid-19 Pandemisi: İşgücü Üzerindeki Etkileri ve İstihdam Tedbirleri”, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, cilt 7(5), ss.269-282.
- KARAKELLE, S. (2014). *Psikolojiye Giriş*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- KARASAR, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 24. Baskı.
- KARATAŞ, Z. (2020). “Covid-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim ve Güçlenme”, *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, cilt 4(1), ss.3-15.
- KILIÇ, Y. (2020). “Borsa İstanbul’da COVID-19 (Koronavirüs) Etkisi”, *Journal of Emerging Economies and Policy*, cilt 5(1), ss.66-77.
- KÖR, H., ÇATALOĞLU, E., ERBAY, H. (2013). “Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences, Technology Special Issue*, cilt 12(2), ss.267-279.
- OKTAR, Ö. F., ÇARIKÇI, İ. H. (2012). “Farklı Paydaşlar Açısından İtibar Algılamaları: Süleyman Demirel Üniversitesi’nde Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 1, sayı 15, ss.127-149.
- PESEN, A., ORAL, B. (2016). “Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına ve Güdülenme Düzeyine Etkisi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 15, sayı 58, ss.799-821.
- SOYLU, Ö. B. (2020). “Türkiye Ekonomisinde Covid-19’un Sektörel Etkileri”, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, cilt 7, sayı 5, ss.169-185.
- ŞEKER, M., ÖZER, A., KORKUT, C. (Ed.). (2020). *Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği*, Ankara, TDV Yayın Matbaacılık Tesisleri, 1. Baskı.
- ŞİMŞEK, A. (2014). “Ticari Mutfaklarda Hijyen ve Sanitasyon: Turizm Lisans Öğrencilerinin Hijyen ve Sanitasyon Alışkanlıklarının Belirlenmesine

Yönelik Bir Araştırma”,(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

TABACHNICK, B. G., FIDELL, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, Boston, Allyn and Bacon, 6. Baskı.

YILDIRIM, S. (2020). “Salgınların Sosyal-Psikolojik Görünümü: Covid-19 (Koronavirüs) Pandemi Örneği”, *Turkish Studies*, cilt 15(4), ss.1331-1351.

YILMAZ, H., HUYUGÜZELÇAVAŞ, P. (2007). “Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *İlköğretim Online*, cilt 6(3), ss.430-440.

E-Kaynak-1 BALCI, Y., ÇETİN, G. (2020). “Covid-19 Pandemisinin Türkiye Ekonomisinde İstihdam ve Çalışma Hayatı Üzerindeki Etkileri: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”,<http://ticaret.edu.tr/uploads/haberler/1374/%C4%B0stihdam%20Raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 19 Nisan 2021).

E-Kaynak-2 SARI, Y. (2019). “Genel Ekonomi”, <https://l24.im/n3Gbieu> (Erişim Tarihi: 10 Nisan 2021).

E-Kaynak-3 T.C. Sağlık Bakanlığı (2020), Covid-19 Bilgilendirme Platformu, <https://l24.im/UO2> (Erişim Tarihi: 20 Nisan 2021)

E-Kaynak-4 T.C. Sağlık Bakanlığı (2020), Covid-19 Bilgilendirme Platformu, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66516/sosyal-mesafe.html> (Erişim Tarihi: 20 Nisan 2021)

Bölüm 3

**UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE BİLİM VE
SANAT MERKEZLERİNDE (BİLSEM) SANAT
(MÜZİK) ALANINDA ÖĞRENİM
GÖRMEKTE OLAN ÖĞRENCİLERİN
MÜZİK DERSİNDE
YAŞADIKLARI SIKINTILAR**

*Sibel ÇİLOĞLU¹,
Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ²*

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

Küresel bir krizin başlamasına sebep olan COVID-19 virüsü tüm dünyayı ve ülkemizi etkilemeye devam etmektedir. Bu süreç tüm dünyanın çeşitli yerlerinde birçok alanda kriz odaklı çözümler üretilmesine sebep olmuştur. Kriz yönetimi; sorun ve tehlike karşısında, kriz durumuyla başa çıkmak için olağan dışı önlemlerin uygulanması ve değerlendirilmesini içeren bir süreçtir. Bu durum genellikle sorun, stres, gerilim ve belirsizlik gibi kavramlarla ilişkilendirilir. Yani kriz yönetimi; olağan yönetim şekillerinden farklı olarak olağanüstü durumlarda ihtiyaç duyulan özel bir yönetim şeklidir (Bozkurt, 1998). COVID-19 virüsü de tüm dünyada kriz etkisi yaratmış ve pek çok alanda hızlı kararlar alınıp bu sürece uyum sağlama dönemine geçilmiştir.

11 Mart 2020 tarihinde ülkemizde ilk COVID-19 vakası görülmesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı 16 Mart tarihinde iki hafta süreyle yüz yüze eğitime ara verildiğini açıklamıştır. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk 23 Mart Pazartesi tarihinden itibaren ise öğrencilerin eğitimlerine uzaktan devam edeceklerini ifade etmiştir. TRT kanalı üzerinden ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde açılacak olan TV kanallarıyla ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemiyle internet üzerinden eğitimlere devam edilmesi kararlaştırılmıştır (<https://www.setav.org>).

Uzaktan eğitim sürecinde alınan hızlı kararlara rağmen başta sağlık sektörü olmak üzere şüphesiz ki eğitim faaliyetleri de fazlasıyla etkilenmiştir. Eğitim faaliyetlerinin devamlılığı için dünyada ve ülkemizde birçok kurum uzaktan eğitim sürecine geçmiştir. Ülkemizde eğitim verilmekte olan birçok kurum vardır. Bunlardan biri, üstün yetenekli öğrencilere eğitim vermekte olan en yaygın kurumlardan Bilim ve Sanat Merkezleridir. Üstün yetenekli öğrenciler yaşlılarından farklı olarak, yaratıcı ve üretici düşünme yeteneği, devinimsel yetenek, görsel sanatlar, liderlik yeteneği, yaratıcı düşünme yeteneği, bilişsel yetenek alanlarından biri ya da birkaçında farklılık gösterir. Bu sebeple örgün eğitim aldıkları kurumların yanında bu alanlarda bir destek eğitimine ihtiyaç duyarlar (Levent, 2012).

Özel yetenekli çocukların desteklenmesi amacıyla eğitim veren kurumlardan biri olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin ilki 1995 yılında Ankara'da açılmıştır. Bu kurumlarda uygulanan programla üstün yetenekli öğrencilere örgün eğitim almakta oldukları okullarına ek olarak destek eğitimi sağlamak amaçlanmıştır. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenci alımında IQ testi uygulanmakta ve zekâ bölümü 130 ve üzerinde olan öğrenciler kabul edilmektedir (Kaya, 2013). Bilim ve Sanat Merkezleri; örgün eğitim kurumlarına devam eden ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki özel yetenekli bireylerin gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik eğitim veren (resim, müzik ve

genel zihinsel yetenek) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Ülkemizde 81 ilde 182 Bilim ve Sanat Merkezi vardır. Bu kurumlarda yaklaşık 63 bin öğrenci öğrenim görmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri, özel yetenekli öğrencilerin devam etmekte olan okullarının yanında, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda destekleyici eğitim olarak faaliyet göstermektedir (<https://orgm.meb.gov.tr/>). Pandemi sürecinde zaman zaman uzaktan eğitime geçen bu kurumlar belirli dönemler de ise örgün eğitime devam etmiştir (<http://www.meb.gov.tr/>).

Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenci seçimi, ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasından sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yetenek alanlarını fark edip yönlendirilmelerinden sonra aday gösterilen öğrenciler arasından seçilmektedir. Bir öğrenci en fazla iki yetenek alanından (genel yetenek-görsel sanatlar, genel yetenek-müzik, görsel sanatlar-müzik) eğitim alabilmektedir (BİLSEM öğrenci tanılama kılavuzu, 2019). Müzik alanı öğrencileri; müzik tarihi, müzik teorisi ve çalgı eğitimi ağırlıklı bir müfredat üzerinden eğitim görmektedir. Liseden itibaren ise, bilimsel araştırma çalışmalarına katılıp, alanlarıyla ilgili proje yazdıkları bir süreç başlamaktadır. Müzik alanı öğrencileri online eğitim sürecinde, teorik derslerin yanında çalgı eğitimi, solfej ve koro gibi etkinlikleri uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda, bu çalışma, uzaktan eğitim sürecinde Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) Sanat (müzik) alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik dersinde yaşadıkları sıkıntıları incelemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitim sürecinde Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşadıkları sorunları incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, betimsel modele başvurulmuştur. Betimsel araştırma herhangi bir olay, durum ya da sorunu detaylı olarak tanımlamak, yorumlamak ve irdellemek için kullanılan ve ölçütler belirleyerek incelenen olaylar ve değişkenler arasında ilişkinin varlığı ve derecesinin sorgulandığı araştırma türüdür (Aydoğdu vd., 2017).

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Osmaniye Şehit Veli Demiryürek Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim görmekte olan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik özelliklerine dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	8	80
Erkek	2	20
Toplam	10	100
Yaş		
8-10 yaş	3	30
10-12 yaş	5	50
13-15 yaş	2	20
Toplam	10	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 8'i kız 2'si ise erkektir. Buna ilave-ten, katılımcıların 3'ü 8-10, 5'i 10-12, diğer 2'si ise 13-15 yaş aralığındadır.

2. 3. Verilerin Toplama Aracı

Uzaktan eğitim sürecinde Bilim ve Sanat Merkezleri'nde müzik alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların incelenmesi amacıyla 5 tane açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ardından görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşmeler yüz yüze kayıt cihazına kaydedilerek yapılmıştır. Katılımcılara şu sorular sorulmuştur:

1) Uzaktan eğitim sürecinde BİLSEM'deki müzik derslerinize düzenli olarak katılım gösterebildiniz mi? Gösteremediyseniz sebepleri nelerdir?

2) Uzaktan eğitim süreci BİLSEM'deki müzik derslerinizde performansınızı nasıl etkiledi?

3) Online eğitim sürecinin BİLSEM'deki müzik derslerinde ne gibi sorunlara yol açtığını düşünüyorsunuz?

4) Online eğitim sürecinde yapılan enstrüman derslerinizde en çok hangi konularda zorlandınız?

5) Uzaktan eğitim sürecine yönelik beklenti ve görüşleriniz nelerdir?

2. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, belirlenen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada içerik analizine yer verilmiştir. İçerik analizi yöntemi, sorunun sistematik

ve tarafsız bir biçimde sunumunu hedeflemektedir (Koçak vd., 2006). Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı, görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısı ile bu çalışma da, öğrencilerin düşüncelerini doğrudan ve çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutularak K-1, K-2 gibi, E-1, E-2 şeklinde kodlanarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için, Miles ve Huberman'ın (1994) elştirdiği güvenilirlik hesaplama formülü kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada yapılan analiz sonucunun %87 çıkması çalışmanın güvenilir olduğunu belirlemektedir.

3. BULGULAR

3. 1. Uzaktan eğitim sürecine yönelik öğrenci katılımları

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitim sürecine yönelik katılımlarına ilişkin soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecine yönelik öğrenci katılımları

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Derslere düzenli katılım	Derse katılımda sorun yaşamayanlar	8	80	“Uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir sorun çıkmadığı sürece derse katılım gösterdim” (K-2).
Derslere düzensiz katılım	Okul derslerinin yoğunluğu	2	20	“Düzenli olarak katılım gösteremedim. Çünkü yüz yüze ders görürken düzenli bir program oluyordu fakat uzaktan eğitim sürecinde bazen kendi okulumdaki öğretmenlerim farklı saatlere ders ekledi. Bunun sonucunda BİLSEM'deki derslerimde çatışmalar yaşadım” (K-3).
Toplam			10	100

Tablo 2’de, katılımcıların ifadelerine bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun derse katılım konusunda sorun yaşamadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde BİLSEM’deki müzik derslerine düzenli katılım konusunda sorun yaşamayanlar (f=8) olarak ele alınırken;

örgün eğitim almakta oldukları okullardaki yoğunluk sebebiyle ise katılım gösteremeyenler ($f=2$)’dir.

3. 2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci performansları

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitim sürecinin performanslarına etkilerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci performanslarına ilişkin dağılım

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Olumlu etkileri	Teorik konuların daha verimli işlenmesi	2	20	“Bu süreç çalgı çalma konusundaki performansımı olumsuz etkilese de teorik derslerin işlenmesi noktasında daha verimli geçti” (K-3).
	Motivasyon düşüşü	3	30	“Bu sürecin performansımı olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Motivasyonumu düşürdü” (K-1).
	Uygulamalı konuların aktarılmasında yaşanan sorunlar	5	50	“Öğretmenimle yüz yüze ders yapamadığımız için öğretmenimin el hareketlerini göremedim bu yüzden sorun yaşadım. Zor eserleri çalışmakta zorlandım” (E-1).
				“Çevrimiçi derslerde yüz yüze eğitimde olduğu gibi ezgi ve parçaları hızlı çıkaramadım. Ve yaptığım hatalarda öğretmenimin verdiği dönütler yüz yüze eğitimdeki gibi yararlı olmadı” (K-6).
Toplam		10	100	

Tablo 3’de, katılımcıların ifadelerine bakıldığında, öğrencilerin çeşitli sebeplerden performanslarının olumlu ve olumsuz etkilendiği görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde teorik konuların daha verimli geçmesi sebebiyle olumlu görüş belirtenler ($f=2$) olarak ele almaktadır. Olumsuz etkilerinin olduğunu düşünenler sırasıyla; motivasyon düşüşü sebebiyle olumsuz etkilenenler ($f=3$), uygulamalı konuların aktarılmasında sorun yaşayanlar ($f=5$) olarak ele almaktadırlar.

3. 3. Uzaktan eğitim sürecinde BİLSEM'deki müzik derslerinde yaşanan sorunlar

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitim sürecinin BİLSEM'deki müzik derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4. Uzaktan eğitim sürecinde BİLSEM'deki müzik derslerinde yaşanan sorunlar

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Uygulamada yaşanan sorunlar	Öğretmenin müdahale edememesi	6	54.5	“Öğretmenimin canlı derslerde el kullanımı görememesi ve benim de net görememenden dolayı parçaları sık sık tekrarlamak zorunda kaldım ki hem ses kaynaklı hem de görüntü kaynaklı hataların önüne geçebilmek için” (K-6).
İnternet ve altyapı sorunları	Seslerin anlaşılabilmesi ile birlikte ders esnasında bağlantı kopması	5	45.5	“Uzaktan eğitim sürecinin müzik derslerinde pek çok soruna yol açtı. Örneğin; ders esnasında öğretmenimin interneti kopuyordu ve ders yarım kalıyordu. Ayrıca genellikle piyano çaldığımız için sesler kopuk kopuk geliyordu” (K-2).
Toplam		11	100	

Tablo 4’de katılımcıların ifadelerine bakıldığında, uzaktan eğitim sürecinin derslere çeşitli yönden pek çok sınırlılık getirdiğini düşündükleri görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulamada sorun yaşayanlar, öğretmenlerin örneklerinin aktarılamaması (f=6) olarak belirtmektedir. İnternet ve altyapı sorunları yaşayanlar ise seslerin anlaşılabilmesi ders esnasında bağlantı kopması (f=5) olarak ele almaktadırlar.

3. 4. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çalgı eğitiminde yaşadıkları sorunlar

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde çalgı eğitiminde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çalgı eğitiminde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin dağılım

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Uygulama	Gösterip-yaptırma tekniğinin kullanılamaması	4	40	“Piyano çalarken bazen notalara baktığımda bazı yerleri anlamıyordum. Dolayısı ile uygulamalı olarak görmek istiyordum. Maalesef bu süreçte mümkün olmadı” (K-3).
Motivasyona yönelik sorunlar	Örneklemenin anlaşılması sebebiyle motivasyonun düşmesi	5	50	“Müzik dersi birebir etkileşim gerektiren bir ders olduğu için öğretmenimin anlattıklarını anlama konusunda sorun yaşadım. Bu durum moralimi olumsuz etkiledi. Bu sebeple çalgı çalışma isteğimde zaman zaman düşüşler oldu” (K-6).
	Öğrenci-öğretmen iletişiminin olumsuz etkilenmesi	1	10	“Bu süreç öğretmenimle yakın iletişim kurmamı engellediği için çalgı derslerinde dikkat sorunları yaşadım” (K-7).
Toplam		10	100	

Tablo 5’de, araştırmaya katılan öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, öğrencilerin çalgı eğitimi konusunda çeşitli sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde enstrüman dersleri konusunda uygulamada sorun yaşayanlar, gösterip yaptırma tekniğinin uygulanamaması sebebiyle sorun yaşayanlar (f=4) olarak belirtmektedir. Motivasyona yönelik sorunları yaşayanlar sırasıyla; örneklemin anlaşılması sebebiyle motivasyonun düşmesi (f=5), öğretmen öğrenci iletişiminin olumsuz etkilenmesi (f=1) olarak ele almaktadırlar.

3. 5. Uzaktan eğitim sürecine yönelik beklenti ve görüşler

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitim sürecine yönelik beklenti ve görüşlerine ilişkin soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6. Uzaktan eğitim sürecine yönelik beklenti ve görüşlere yönelik dağılım

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Online eğitim için yeni platformların geliştirilmesi	Online eğitim sırasında seslerin daha net iletildiği yeni bir platform geliştirilmesi	1	10	“Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre dezavantajları çok fazla bu açıdan en azından seslerin daha net iletilebileceği farklı bir uygulama kullanılabilir” (K-1).
Müfredat	Ders saatlerinin arttırılması	2	20	“Online eğitim sürecinde ders saatlerinin uzatılması gerektiğini düşünüyorum” (E-2).
Materyal	Çalınan eserlerin örnekleme derse ek öğretim videoları eklenmesi	2	20	“Derslerde çalınan eserlerin yavaşlatılmış ve farklı ellerle çalınan halinin videoları ile dersimiz desteklenebilir”(K-5).
Yüz yüze eğitime geçilmesi	Online eğitimin sonlanması	5	50	“Müzik dersi daha çok birebir yapılan ve mesafe koyulabilen bir ders olduğu için gerekli tedbirler alındığında çok fazla risk taşınmayacağını düşünüyorum. Bu nedenle uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitim yapılmasını arzu ediyorum”(K-6). “Beklentilerim yok. Çünkü yapabileceğimizin en iyisini zaten yapıyoruz. Görüşlerim ise, süreç çok zor geçti..” (E-1).
Toplam		10	100	

Tablo 6’da katılımcıların ifadelerine bakıldığında, uzaktan eğitim sürecine yönelik öğrencilerin farklı beklenti ve görüşleri olduğu görülmektedir. Online eğitim sırasında seslerin daha net iletildiği yeni bir platform geliştirilmesini isteyenler (f=1) olarak belirtmektedir. Bu süreçte ise ders saatlerinin arttırılması görüşündeki öğrenciler (f=2)’dir. Materyal olarak Çalınan eserlerin örnekleme derse ek öğretim videoları eklenmesi görüşünde olan öğrenciler (f=2)’dir. Online eğitimin sonlanması görüşündeki öğrenciler ise (f=5) olarak görüş belirtmektedir.

4. SONUÇ

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin BİLSEM’de öğrenim görmekte oldukları müzik derslerine katılım konusunda genellikle sorun yaşamadıkları görülmektedir. 8 öğrenci bu konuda bir sorun yaşamadıklarını belirtirken 2 öğrenci bu konuda derslerin ağır olması sebebiyle sorun yaşamaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonucunda ise, öğrencilerin dersteki performanslarının olumlu/olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin 2’si bu süreçte teorik derslerin verimli geçtiği görüşünü belirtirken, 3’ü bu süreçte motivasyonlarının düştüğünü 5’i ise uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi konusunda sorunyaşadıklarını belirtmektedir.

Öğrenciler, uzaktan eğitimin BİLSEM’deki müzik derslerine çeşitli sorunlara görüşündedir. 6 öğrenci öğretmenin müdahale edememesi konusunda sorun yaşadığına ilişkin görüşünü belirtirken, 5 öğrenci ise derslerde seslerin net anlaşılabilmesi ve internet altyapısının yetersiz olduğu görüşünü paylaşmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çalgı eğitimi konusunda çeşitli sebeplerden dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin 4’ünün bu süreçte öğretmenin örnekleminin anlaşılabilmesi sebebiyle sorun yaşadığı görüşünü belirtirken; 5’i motivasyon düşüşü ve 1’i ise öğrenci-öğretmen iletişiminin olumsuz etkilendiği görüşünü belirtmektedir.

Bu sürece dair beklenti ve görüşlere yönelik olarak ise öğrencilerin 2’si ders saatlerini yetersiz bulurken 1 öğrenci yeni bir platform geliştirilmesi gerektiği görüşünü paylaşmıştır. 2 öğrenci ise derste öğrenilen (çalgı) eserlerin videolarla desteklenerek sisteme eklenmesi gerektiği konusunda görüş belirtmektedir. 5 öğrenci ise bu sürecin sonlanması gerektiğini yani BİLSEM’deki müzik derslerinin yüz yüze devam etmesini istediklerini ele almaktadır.

5. ÖNERİLER

- Öğrencilerin derse katılım konusunda çok fazla sorun yaşamadıkları görüşünü belirtmelerine karşın ders programı yoğun olan öğrencilerin bu konuda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu durum BİLSEM’deki derslerinin ikinci planda kalma durumuna yol açmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin örgün eğitim almakta oldukları okulları ile Bilim ve Sanat Merkezleri işbirliği içinde program yapılabilir.

- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teorik derslerin işlenmesi noktasında teknolojiyi kullanmanın faydalı olduğu görüşünü belirttikleri görülmektedir. Ancak, çalgı eğitimi gibi konularda seslerin anlaşılabilmesi ve örneklerin anlaşılabilmesi gibi konularda sorunun çok fazla oldu-

ğu görülmektedir. İleriki dönemlerde uygulamalı dersler dışında sadece teorik konuların yer aldığı durumlarda Hibrit eğitim kullanılabilir.

- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde en çok zorlandıkları konulardan birinin de internet kesintisi ve ders esnasında kullanılan platformların sesi net iletmemesi sebebiyle sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu süreçte bu sorunun giderilmesi için sesleri daha net iletebilen bir platform geliştirilebilir ve İnternet altyapıları güçlendirilebilir.

- Uzaktan eğitim sürecinde derslerin veriminin azaldığını düşünen dolayısıyla ders saatlerinin arttırılmasının gerektiği görüşünü belirten öğrenciler vardır. Bu sebeple özellikle uygulamalı dersler için ders saati arttırılabilir.

- Öğrencilerin özellikle öğretmenlerinin el hareketlerini anlayamaması (çalgı dersleri) sebebiyle sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Online eğitim sürecinde buna yönelik olarak farklı açılardan öğretmenin eseri seslendirmiş olduğu yavaşlatılmış, hızlandırılmış ve ayrı ellerin çekildiği videolarla ders desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Aydoğdu, Ü. R., & Karamustafaoğlu, O., & Bülbül, Ş. M. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği, *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- BİLSEM Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2016.
- Bozkurt, Ö. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu, *Selçuk İletişim*, 21-28.
- Levent, F. (2012). BİLSEM öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal özellikleri, Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*, 27 NİSAN 2012.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE. Morahan-Martinç.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (8. Baskı), *Seçkin Yayıncılık*, Ankara.
- <https://orgm.meb.gov.tr/> (20.06.2021, saat: 22.47).
- <http://www.meb.gov.tr/bilsemelerde-9-kasimdan-itibaren-yuz-yuze-egitim-basliyor/haber/21914/tr> (05.07.2021, saat: 23:10).
- <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-covid-19-salgininin-egitim-ve-ogretmenlere-etkisi/> (05.07.2021, saat: 23:37).
- <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-covid-19-salgininin-egitim-ve-ogretmenlere-etkisi/> (6.07.2021, saat: 01.14).

Bölüm 4

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE BİLİME VE KOMPLO TEORİLERİNE İNANMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Arzu ÇAKICI¹

1 Dr. Arzu ÇAKICI, Meb, Yarbay Refik Cesur İlkokulu, Orcid Id: 0000-0003-4227-9727

1.GİRİŞ

2020 –Mart ayında görülen ilk Covid-19 vakasından sonra her ülkede olduğu gibi ülkemizde de insanlara “evde kal” çağrısı yapılmış ve milyonlarca kişinin günün büyük bir bölümünde evde kalması sağlanarak salgının etkisi azaltılmaya çalışılmıştır. Bu süreç; insanları evde sürekli kalmaktan kaynaklanan ruh hali ve bilinmeyen merak etmenin etkisiyle salgın olaylarını bir nedene bağlamaya ve komplo teorilerini üretmelerine neden olmuştur. Çünkü henüz olmuş olaylarda bilgi kirliliği çok fazla görülmektedir. Bilgi kirliliği içerisinde elde edilen bilginin doğruluğundan şüphe duymak doğru bir yaklaşımdır ancak şüphe edilen bilginin doğruluğunun kanıtlanmadığı durumlarda farklı bakış açıları oluşturulmadığı ve aynı bilgiye inanıldığı sürece “şüpheli bakışın yerini artık komplo teorileri almış olmaktadır (Ataç ve Aker, 2014). Mitleri ve komplo teorilerini yaratan ve sürdüren birçok bireysel ve sosyal faktör vardır. Bu faktörlerin çoğu mevcut pandemide de rol oynamaktadır (Constantinou, Kagiialis ve Karekla, 2020).

Komplo teorileri uzun zamandır siyasal kültürünün önemli bir dayanak noktası olmasına rağmen, yapılan hiçbir araştırma, kitleler halindeki halk desteğinin yapısını sistematik olarak incelememiştir. 2006-2011 yılları arasında dört ulusal anket kullanarak yapılmış bir araştırmada, Amerikan kamuoyunun yarısının sürekli olarak en az bir komplo teorisini desteklediği ve birçok popüler komplo teorisinin ideolojik ve marjinal gruplar tarafından farklılaştığı görülmektedir. Komplo teorilerini desteklemenin altında yatan neden olarak diğer görünmeyen, kasıtlı güçlere inanma isteği bulunmaktadır (Oliver ve Wood, 2014). Örnek olarak iklim bilimcilerinin büyük bir çoğunluğu, insan faaliyetinin küresel iklimin hem çevre hem de insanlık için zararlı sonuçlar doğuracak şekilde değişmesine neden olduğu konusunda hemfikirdirler. Bilim adamları mevcut karbon emisyon oranını sürdürme veya artırma tehlikeleri konusunda hem halkı hem de politikacıları uyarmış olsa da, karbon emisyonunu azaltmayı ve böylece iklim değişikliğini azaltmayı amaçlayan politika önerilerine karşı halkın dikkate değer bir kesimi direnmiştir. Bu direnişin bir kısmı, belirlenen maliyete karşı çıkan veya enerji kaynaklarını (yani karbon bazlı enerji endüstrisi) değiştirmek istemeyenlerden kaynaklanmaktadır. Diğerleri, ideolojik nedenlerle iklim değişikliğine yönelik politikalara karşı çıkmaktadırlar (yani, genellikle önerilen çözümlerin kolektivist doğasına karşı çıkmaktadırlar) (Uscinski, Douglas, ve Lewandowsky, 2017). Ancak “depresyon olgusu gibi tüm afetlerin tamamen Allah’ın kudreti ve bilgisiyle olduğunu vurgulayan pek çok dinsel anlatı her şeyin ardında Amerikalıların parmağının bulunduğu düşüncesine dayanan komplo teorisini kabul etmemektedir (Sheridan, 2007).

Yakın zamanda tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19'un kökenleri hakkındaki komplo teorileri yaygınlaşmaya başladığı ve hatta ABD'deki üst düzey devlet görevlileri ve politikacılar tarafından yayıldığı görülmektedir. Bu tür teorilerin, salgının varlığını sorgulaması da, sağlık yetkilileri, bu süreçte insanların sosyal olarak uzaklaşma çabalarını azaltarak virüsün yayılmasını artırabileceği konusunda uyarıda bulunmuştur (Bierwiazek, Kunst ve Pich, 2020). ABD hükümetinin COVID-19 salgınına tepkisine yönelik eleştirilerin yanı sıra, halk sağlığı uzmanları tarafından önerilen sosyal mesafe kararlarından kaynaklanan ev, iş ve okul yaşamındaki kısıtlamaların yanı sıra kısıtlamaların ne kadar süreceği konusundaki belirsizlikler Covid-19 komplo teorilerinin oluşmasına neden olmuştur (Miller, 2020b). Koronavirüsün ortaya çıkışıyla birlikte belirsizlikten ötürü birçok komplo teorisi ortaya atılmıştır.

“Koronavirüsün kaynağını arama girişiminde bir komplo teorisi olarak değerlendirilebilecek Biyolojik Silah teorisi bir diğer yaygın anlatıdır. Bu anlatı ayrıca bazı Çin merkezli haber kaynaklarında da ortaya atılmıştır. Bu nedenle Biyolojik Silah teorisini, Yarasa Çorbası efsanesini çürütme girişimi olarak kabul etmek de mümkündür.

Bu anlatıya göre; Çin'de ortaya çıkan koronavirüs ABD tarafından tasarlanmıştır ve ekonomik olarak hızlı bir büyüme oranı yakalayan Çin'in gelişimi bu virüs salgınıyla engellenmek istenmiştir. Bu komplo teorisinin pek çok türü olmakla birlikte bir diğer yaygın türünde; dünyadaki bazı “gizli güçler” tarafından, insanlığın elektronik ortama bağlı olarak, çok fazla sosyalleşmeden nasıl yaşayabileceğinin test edildiği konu edinilmiştir. Bu anlatı, Yarasa Çorbası efsanesine göre yapısal açıdan biraz daha farklı bir özelliktedir. Bu haliyle, bu anlatıyı bir komplo teorisi olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır”(Duman, 2020). COVID-19 komplo teorisinin iki yaygın türü olarak; partizan ve ideolojik motivasyonlar olarak uzmanlardan ve diğer otorite figürlerinden gelen bilgileri reddetme ve önemli olayları komploların bir ürünü olarak görmeye yönelik var olan psikolojik yatkınlıkların ortak ürünü olması dikkat çekicidir. Komplo inançlarının psikolojik temelleri, olumsuz sonuçlarını azaltmak için tasarlanmış stratejilerin geliştirilmesinde yarar sağlamaktadır (Uscinski vd., 2020).

Dünya genelinde ya da bir bölümünde yaşanan olaylar için nedensel açıklamalar bulmak, dünya hakkında istikrarlı, doğru ve içten tutarlı bir anlayış geliştirmenin temel bir parçası olarak görülmektedir (Douglas, Sutton ve Cichocka, 2017). Ancak nedensel açıklamaların sunabileceği belirli epistemik güdüler, bilgi mevcut olmadığında merak uyandırmak, mevcut bilgiler çeliştiğinde belirsizliği ve şaşkınlığı azaltmak, olaylar rasgele görüldüğünde aralarında anlam bulmak ve mevcut inançlarını korumayı amaçlamaktadır. Bu güdülerle ilgili olarak, komplo teorileri onları diğer nedensel açıklama türlerinden ayıran niteliklere sahiptir. Komplo

teorileri, özellikle, sosyal veya politik yönleri güçlü önemli bireyler veya kuruluşlar tarafından tasarlanan durumlar olarak açıklanırlar ve gerçekliğin karmaşıklığını azaltma eğilimindedirler. Bu tür argümanlar bazen bilimin reddini içerebileceğinden, bilimsel kanıtların yerine olayların oluş nedenine alternatif açıklamalar getirilir. Örneğin, HIV ve AIDS arasındaki bağlantıyı reddeden insanlar genellikle AIDS'in ABD Hükümeti tarafından Afro-Amerikan nüfusunu kontrol etmek için oluşturulduğuna inanırlar (Bessi, Coletto, Davidescu, Scala, Caldarelli ve Quattrociochi, 2015). Komplo teorilerinin tüm dünyada olduğu kadar ülkemizde de üretildiği düşünülmektedir. Yukarıdaki değinildiği gibi henüz olmuş olaylar açıklığa kavuşturulana dek çok çeşitli komplo teorilerinin üretilmesi kaçınılmaz gibi görünmektedir. Özellikle bilim inancı zayıf olan kişilerde komplo teorilerini üretme potansiyelinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bilim inancı ve komplo teorileri inancının farklı değişkenlere bağlı olarak değişebileceği öngörülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Önce Çin'de başlayan daha sonra tüm dünyaya yayılarak bir pandemi olma niteliğini kazanan Covid-19 Salgını sırasında insanların bilime ve karşı bir görüş olan komplo teorilerine inama arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma 2020'ye damgasını vuran Covid-19 salgını sırasında ivedilikle araştırılan virüsün yayılma süreci ve nedeni ile oluşturulan çok sayıdaki araştırmadan farklı olarak sosyal bir konu olan komplo teorileri ve bilim arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma olması ve özellikle salgın döneminde Covid-19 komplo teorilerine inanmanın insan sağlığını koruma bakımından ne kadar tehlikeli olabileceğine dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Ülkemizde pandemi sürecinde üretilen komplo teorilerinin bilim inancı ile ilişkisini araştırmak bu araştırmanın birinci amacını; bilim inancı ve komplo teorilerinin her birinin cinsiyet, yaş, medeni durum, sosyo-ekonomik durum, yaşam tarzı, mezuniyet, iş durumu, evde kalma süresi, sosyal medyada yer alan Covid-19 hakkındaki haberleri takip etme sıklığı, Covid-19 virüsü hakkındaki düşünce, dini inanç, inanç düzeyi gibi bağımsız değişkenlere bağlı olabileceği ikinci amacını oluşturmaktadır.

1.1.Kuramsal Çerçeve

1.1.1.Komplo teorileri

Komplo teorilerini önemli olayların nihai nedenlerini, çıkarlarına uygun bilgileri elinde tutan kötü niyetli grupların gizli eylemleri olarak açıklamak mümkündür (Douglas vd., 2017). Komplo teorileri kısaca olaylar veya durumlar hakkındaki anlatılardır, uğursuz olayların altında gizli planların olduğunu iddia etmek anlamında kullanılmaktadır (Andrade, 2020). Aslında birden çok faktöre bağlı bir olayın nihai nedeni olduğuna inanılmaktadır ki bu durum yanlış inançların bir dizisi olarak tanımlanabilir.

Komplo teorileri çoğunlukla yasal ve gizli olarak belirli bir hedefle birlikte çalışmayı içermektedir (Swami vd., 2014). Bu teoriler, insanların dünyayı anlamaya çalıştıkları kaotik bir dönemde ve toplumdaki kriz zamanlarında (van Prooijen ve Douglas, 2017) ortaya çıkma eğilimindedir (Franks vd., 2017). Komplo teorileri, sadece aşırılık yanlılarının ve paranoyakların bir düşünce biçimi ve uğraşısı olarak görülmemelidir. Çoğu zaman demografik ve politik farklılıklar ile (Uscinski vd., 2020) olumsuz sosyal/politik olayların bir sonucu olabilmektedir (Miller, 2020b).

Komplo teorisi kavramı ilk olarak 18. yüzyılda Batı'nın kültürel coğrafyasında şekillenmiştir. Bu dönemde yaşan Amerikan ve Fransız Devriminin etkileri Avrupa'nın her yerine ulaşarak evrensel bir doktrine dönüşmüş ve karşı devrimci kutuplar arasında çok büyük paniklere yol açmıştır (Değer, 2017).

1.1.1.1.Batı dünyasındaki komplo teoriler

Eskilere kadar gidildiğinde tarih boyunca komplo söyleminin ve komplo teorilerinin üretildiği görülmektedir. Antik Yunanistan'da Suetonius'un Roma'nın ilk on iki Sezar'ının hayatı her türlü komplo teorisiyle doludur (Andrade, 2020). Politikacı olmadan önce Trump'ın bir ünlü olması her iki rolde de takipçilerini komplo teorilerini daha popüler hale getirme konusunda etkilemeyi başarmıştır. Bunun dışında küresel ısınmanın bir aldatmaca olduğu, Barack Obama doğmadığı, ABD'de Rafael Cruz'un, J.F. Kennedy'nin suikastına katıldığı, Vince Foster için Bill Clinton'ın suikast emri verdiği, Antonin Scalia öldürüldüğü ve aşılardan otizme neden olduğu gibi komplo teorileri Batı dünyasındaki çok sık tartışılan teoriler arasındadır. Ancak, ünlülerin etkisi daha modern olsa bile yine de, komplo teorilerinin tarih boyunca var olduğu doğrudur (Andrade, 2020).

En yaygın olan komplo teorisi özel aşılarda ilgilidir ve bu aşılarda ilgili komplo inançlarının artması şaşırtıcı değildir, çünkü aşı konusundaki tereddütler ve komplo teorileri genellikle birkaç ortak unsuru paylaşmaktadır. İlk olarak, hem aşı tereddütleri hem de genel komplo inançları, bilimsel araştırmalara güvensizlik, bilimin reddi veya bilimsel verilerin alternatif açıklamalarının kabulünü içererek gerçekliğin karmaşıklığını azaltma eğilimindedir (Tomljenovic, Bubic ve Erceg, 2020).

1.1.1.2.Türkiye'de Komplo Teorileri

Komplo teorilerine ülkemizde de çok yaygın olarak üretilmektedir. "1999 Marmara Depremi'nin doğal bir afet olmayıp İsrailiilerle ortak çalışan Amerikalıların kendi ülkelerinde gerçekleşmesi muhtemel bir depremi önlemek üzere yürüttükleri büyük ve gizli bir projenin beklenmeyen bir sonucu olduğunu son derece ayrıntılı bir biçimde açıklayan bu komplo teorisi anlatısına pek çok farklı internet kaynağından erişilmektedir...Bu

bağlamda bu komplo anlatısı, insan ve bilime vurgu yapmasına karşın, bu projenin yol açtığı “beklenmeyen sonucun” altının özellikle çizilmesi üzere, insan-doğa karşıtlığına dayalı olarak mitsel bir gönderme de içermektedir” (Sheridan, 2007). Bu bağlamda oluşmuş diğer bir komplo teorisi de, “gizli düşmanlarımız, aşılar vasıtasıyla vücudumuza mutajen maddeler vererek neslimizi bozmak istiyorlar.” olmuştur. Bu iddiaya karşı, “Hangi düşman, hangi maddeyi, hangi amaçla” sorularını sorduğumuzda, somut bir cevap verilemeyen bir komplo teorisinden başka bir şey olmadığını görüyoruz. Acaba bu çabalar nasıl bir neticeye sebep olmuş ve bize nasıl zarar vermiştir? Bu kişiler, yukarıda saydığımız 3 grup içerisinde ikna edilmesi en zor gruptur. Çünkü bu gruba dâhil insanlar bilimsel, objektif veriler yerine ön yargılarla hareket etmektedir. Aynı zamanda fikri temelleri de en eski gruptur” (Ataç ve Aker, 2014). Bundan dolayı bilimsel bilginin yok sayılmasında bireylerin farklı nedenlerden dolayı komplo teorileri üretme ve komplocu düşünme gibi eğilimleri bilime olan tutumu etkilemektedir (Lewandowsky, Gignac ve Oberauer, 2013). Teknoloji ve bilim çağı olan günümüzde, bilimsel gerçeklerin kabul edilmesi gerekirken, son yıllarda artmakta olan bilimsel bilgiye karşı gelmek, reddetmek ve inanmamak, bilimi inkar etmek, kanıtlanamayan bilgiler üretmek gibi yanlış tutumlar oluşmaktadır (Rutjens, Heine, Sutton ve Harreveld, 2018).

1.1.2.COVID-19 Salgını

Aralık 2019’da, Wuhan’da (Hubei, Çin) başlangıçta bilinmeyen bir nedenden dolayı yerel bir pnömoni salgını iken hızla yayılmaya başlayarak önce Çin’in her iline daha sonra diğer 27 ülkeye yayılmıştır. Hastalığa yeni bir koronavirüsün neden olduğu belirlenmiş ve şiddetli akut solunum sendromu olarak kendini göstermiştir (Dong, Du ve Gardner, 2020). 12 Mart 2020 itibariyle, dünya çapında 125.048 kişide koronavirüs hastalığı 2019 (COVID-19) görülmüştür. Bu gizemli hastalık, influenza ile karşılaştırıldığında % 1’den daha düşük bir ölüm oranıyla yaklaşık % 3 - 7, 1 ölüm oranına sahiptir (Mehta vd., 2020). Başka bir araştırmada da küresel olarak, Covid- 2019’un neden olduğu yaklaşık 170.000 onaylanmış koronavirüs hastalığı 2019 (COVID-19) vakası olarak koronavirüs (SARS-CoV-2) bildirilmiştir; yaklaşık 150 ülkede tahmini 7.000 ölüm kaydedilmiştir (Covid ve Team, 2020).

Şiddetli bir koronavirüs hastalığı olan COVID-19 pnömoni, lenfopeni, bitkin lenfositler ve bir sitokin fırtınası ile karakterizedir. Hastalıkta önemli antikor üretimi gözlenmesine rağmen bunun koruyucu veya patojenik olup olmadığı henüz belirlenmemiştir (Cao, 2020). COVID-19’un patolojik özellikleri SARS ve Ortadoğu solunum sendromu (MERS) koronavirüs enfeksiyonunda görülen semptomlara çok benzemektedir (Xu vd., 2020). COVID-19 hastalarının çoğunda hafif ila orta şiddette semptomlar görülmektedir ancak hastalığa yakalananların yaklaşık % 15’inde şiddetli

zatürree ilerlemekte ve yaklaşık % 5’inde akut solunum sıkıntısı sendromu (ARDS), septik şok veya çoklu organ yetmezliği gelişmektedir (Huang vd., 2020; Xu vd.,2020). Ayrıca Covid-19 hastaları arasında yüksek oranda kardiyovasküler problemler bulunmuştur (Clerkin, 2020). Buna ilaveten yoğun bakım ünitesi hastalarından oluşan bir grupta hayatta kalan toplam 32 hastadaki en belirgin komorbidite; serebrovasküler hastalıklar (% 22) ve diyabet (% 22) olarak bildirilmiştir (Fang, Karakiulakis ve Roth, 2020).

Çin’de devam eden bu viral pnömoni salgını, normal olmayan asemptomatik bir taşıyıcı ile (COVID-19) 1 kişinin 3 kişiye bulaştırdığı bilgisi bilgisayarlı tomografi (BT) bulguları ile bildirilmiştir (Bai vd., 2020).Yapılan yoğun çalışmaları içeren virüs tanımlama ve izolasyonundan sonra, bu pnömoni için patojene orijinal olarak 2019 yeni koronavirüs (2019-nCoV) 2 denmiş ancak daha sonra WHO tarafından resmen ciddi akut solunum sendromu koronavirüs 2 (SARS-CoV-2) olarak adlandırılmıştır (Zheng, Ma, Zhang ve Xie, 2020). 30 Ocak 2020’de ise DSÖ, SARS-CoV-2’nin Uluslararası Endişe Halk Sağlığı Acil Durumunun patlak vereceğini ilan etmiştir. 2003 yılında SARS salgınına neden olan SARS-CoV ile karşılaştırıldığında, SARS-CoV-2 daha güçlü bir iletim kapasitesine sahiptir (Huang, vd., 2020). Çin’de alınan önlemler yeni vakaları % 90’dan fazla azaltmış olsa da, bu azalma İtalya ve İran da dahil olmak üzere diğer ülkelerde geçerli değildir. 11 Mart itibariyle İtalya’nın 12 462 onaylı vakası ve 827 ölüm vakası bulunmaktadır. Bu rakamlar çok yüksektir ve COVID-19 salgını nedeniyle İtalya’da ölenlerin ortalama yaşı 81’dir. Söz konusu bu hastaların üçte ikisinden fazlasında diyabet, kardiyovasküler hastalıklar veya kanser bulunmaktadır ya da sigara bağımlısıdır (Remuzzi ve Remuzzi, 2020).

1.1.2.1.Tedavisi

Çin’de yapılan çok merkezli klinik çalışmalarda Sıtma tedavisi kullanılan ve eski bir ilaç olan klorokin fosfatın, COVID-19 ile ilişkili pnömoniye karşı belirgin etkinliği ve kabul edilebilir güvenliği olduğu saptanmıştır. Bu nedenle ilacın, COVID-19 enfeksiyonunun tedavisi için Çin Halk Cumhuriyeti Ulusal Sağlık Komisyonu tarafından verilen COVID-19’un Neden Olduğu Pnömoni Önleme, Teşhis ve Tedavisi Kılavuzunun bir sonraki versiyonuna dahil edilmesi önerilmiştir (Gao, Tian ve Yang, 2020).

Her ne kadar tedavisi bilinmemesine karşılık virüsün yayılmasına paralel olarak çalışmalar da hızlanmış ve bu alanda gerekli önlemler ve tedavi türleri denenmiştir (Dikmen, Kına, Özkan ve İlhan, 2020). Çocuklarda yatak istirahati, gerektiği kadar kalori ve su alımı ile birlikte oksijen desteği çok önemlidir. Bu hastalıkta respiratuar distres sendromu (ARDS), organ yetmezliği ve sekonder nozokomiyal enfeksiyonların önüne geçmek asıl amaçtır (Özdemir ve Pala, 2020).

Şimdiye kadar Covid-19'un yarasalardan bulaşmış olacağı ileri sürülmesine karşılık zoonotik kaynağı kesin olarak bilinmemektedir. Bu nedenle temel faktörün anlaşılması ve izole edilmesi sözkonusu virüsün insanlar arasında bulaşmasını engellemek bakımından önem arz etmektedir. Virüsün kökenini anlamak ilaçların ve aşıların geliştirilmesine de yardımcı olabilir (Dikmen, Kına, Özkan ve İlhan, 2020).

1.1.2.2.Covid-19 Hakkındaki Komplo Teorileri

Dünya genelinde yaşanan COVID-19 salgını, komplo teorilerinin oluşması için en verimli zemini belirlemektedir (Jolley ve Patterson, 2020). Virüsler, patojenler ve hastalığı ileten vektörler gözle görünmediğinden dolayı genellikle komplo teorilerine aday olma yolunda ilerlemektedirler. Kültürel anlatılar, bulunduğu yerin ve orda yaşayanların 'temiz' olduğu fikrini veya hastalığın başka bir yerden kaynaklandığı ve daha az 'uygar' uygulamalarla 'kirli' bir yerden yabancı bir ajan tarafından getirildiği fikirlerini güçlendirmektedir (Stephens, 2020). Bu nedenle Aralık 2019'un başından beri hızla yayılan COVID-19 sosyal medyada ve online platformlarda tartışmaların artmasına neden olmuştur. Sosyal medya kullanıcıları tarafından paylaşılan çeşitli komplo teorileri bulunmaktadır. Bunlar arasında en yaygın ve popüler olanı, 5G'nin COVID-19'un yayılmasına neden olduğu inancıdır. Bu komplo teorisi, Birleşik Krallık'ta kurulan 5G kulelerinin yakılmasına yol açmıştır (Ahmed, Vidal-Alaball, Downing ve Seguí, 2020). COVID-19 salgını sırasında, Avrupa, Kuzey Amerika ve Avustralya'daki telekomünikasyon direkleri kundaklama saldırılarında hasar görmüş veya yok edilmiş diğer yandan mühendisler sözlü ve fiziksel istismara maruz kalmıştır (Ankel, 2020; Pasley, 2020). Polis yetkilileri ve medya yorumcularına göre, faillerin zarar verme nedeni 5G teknolojisi tarafından iletilen elektromanyetik dalgaların bir şekilde COVID-19'a neden olması olarak gösterilmiştir (Waterson ve Hern, 2020). Diğer bir komplo teorisi olarak COVID-19'un ciddiyetinin abartıldığına dair inançtır. Özellikle el yıkama ve sosyal uzaklaşma gibi önleyici davranışlarla negatif ilişkili olduğu ve virüsün kasıtlı olarak insanlar tarafından yaratıldığına dair teoriler ileri sürülmüştür (Imhoff, Roland, Lamberty ve Pia, 2020). Pandemi sürecinde farklı bir komplo teorisi olan yiyecek ve ilaç kıtlığı ile iç savaş çıkacağı düşüncesi ile birlikte gıda, sıhhi ürünler, benzin ve petrol biriktirmenin yanı sıra silahların stoklanmasıyla pozitif bir artış gözlenmiştir (Miller, 2020a).

İnsanların bu tür komplo teorilerine inanma eğilimlerinin altında evrimsel, bireysel ve toplumsal nedenler bulunmaktadır. Evrimsel olarak ele alındığında örüntü algılaması evrim sürecinde önemli bir yere sahiptir ancak bilimin verdiği destek problemlerle başa çıkmada büyük bir yarar doğurmuştur. Kişisel sezgilerimize oranla bilimin destek verdiği boylamsal çalışmalardan elde edilen geçerli ve güvenilir verilerden açığa çıkan bi-

limsel bulgular ortaya çıkan sorunlarla daha gerçekçi mücadele etmemize neden olur (Birinci, 2019). Komplo düşünceleri eğilimi kişisel boyutta ele alındığında; teleolojik düşünme biçimi, raslantısal olayları anlayamama, belirsizlik durumlarına katlanamama, dini inanç, ön plana çıkma ve kendini gösterme arzusu, düşük eğitim seviyesi, batıl inancı olma gibi bir çok etkenin etkili olduğu düşünülmektedir (Orhan, 2020).

1.1.3. Bilim ve Bilime İnanma

Bilim, Türkçede “bilgi” ve “bilmek” (Latince scientia) kökünden türetilen bir kelimedir. Aynı şekilde Batı dillerindeki kelime kökü aynıdır. Aristo, bilimi, “bir nesneyi ‘var eden sebebi’ bilmek” şeklinde tanımlamıştır. Aristo’ya göre metafiziksel bilgi, bilimin bu tanımına daha uygundur. Zira metafizik, varlığın belli bir parçasını ele alarak sadece o parçanın ana niteliklerini inceleyen diğer bilim dallarının aksine, varlığın mutlak anlamda ‘ilk nedenlerini’ araştırır ve varlık olmak bakımından varlığın ilk nedenlerini kavramamızı sağlar (Ferit, 2011).

Bilimin, çok sayıdaki kişiyi COVID-19 bilimsel bulguları, bu pandemi ve ilgili şimdiki zamanla (örn. sosyal mesafe) ve gelecekteki eylemlerle (örneğin aşılar) mücadele etmek için alınması gereken önlemler konusunda ikna edemediği görülmektedir. Pandemi; yüksek eğitilmiş bireylerin bile mitlere inandığını, komplo teorilerini yarattığını ve bu tür inançların sosyal mesafeyi reddetme, kalabalık gösterilere ya da toplantılara katılma ve gelecekteki aşıları reddetme gibi sağlıkla ilgili riskli davranışların yordayıcıları olabileceğini göstermiştir (Constantinou, Kagialis ve Karekla, 2020). Bilimsellik ile açıklanamayan ya da asıl durumun anlaşılamadığı veya ya da tam manası, kavranmasında sıkıntı olan süreçlerde komplo teorileri insanların merakını gidermede büyük bir yarar sağlarlar, adeta boşluğu doldururlar. Çünkü bilinen şeylere ‘inanmak’ kendini güvende hissettirir, ruh sağlığını korur. Belirsizlik zordur. Bu şekilde herkes komplo teorileri sepetinden kendisine uygun olanı alarak, relaks olur. Bu nedenle komplo teorilerinin sosyal işlevselliğinden söz etmek mümkündür (Dağlar Macar vd., 2020).

2. AMAÇ VE YÖNTEM

2.1. Örneklem

Araştırma Kocaeli-İzmit İlçesinde 19-70 yaş arası farklı meslek gruplarındaki 159 katılımcı (85 kadın-74 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Mart-Nisan ayları arasında Covid-19 salgının yoğun olduğu dönemde google formda oluşturulan her iki ölçek ve katılımcı formu whatsapp üzerinden katılımcılara gönderilmiştir. Elde edilen verilerle e-tablo oluşturulmuş ve SPSS 25’e girilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Komplo Teorilerine İnanma Ölçeği” ve Bilime İnanma Ölçeği” ile Katılımcı Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.2.1. Komplo Teorilerine İnanma Ölçeği

Bruder ve Manfred (2009), komplo teorisi ölçeği geliştirmek amacıyla Almanya, İngiltere ve Türkiye örneklemelerinden komplo teorileri hakkında topladıkları verileri Bruder ve arkadaşları (2013) olarak 38 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçekteki 5 madde Komplo Zihniyeti Ölçeği (KZÖ) şeklinde, geri kalan 33 maddesi spesifik komplo teorilerine inanmayı ölçen maddeler olarak belirlenmiştir. Ölçek, 11’li likert tipi ölçek olarak oluşturulmuştur. %0 = kesinlikle hayır, %100 = kesinlikle evet anlamındadır. Yukarıda adı geçen 5 madde ayrı bir grup olarak alınmıştır. Komplo Zihniyeti Ölçeğinin (KZO) Türkçe versiyonu için α güvenirliği için .72’dir. Geri kalan 33 madde ise spesifik komplo teorilerine inanma ile ilgili genel bir tarama yapmaktadır. Bu çalışmada da, araştırmaya katılanların komplo inancı ve komplo zihniyetleri ölçülmüştür.

2.2.2. Bilime İnanma Ölçeği

Araştırmada katılımcıların bilimle ilgili tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan ve Farias, Newheiser, Kahane, ve de Toledo (2013) tarafından geliştirilen Bilim İnancı Ölçeğinin (Belief in Science Scale) Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Yapılan çevirinin doğruluğunu anlamak bakımından alanda uzman bir araştırmacı tarafından çevrilmiş olan maddelerin yeniden İngilizce’ye çevirisi yapılmıştır. Yapılan çeviriden sonra maddelerin büyük ölçüde anlamlarını koruduğu ve orijinal içerikteki maddelerle benzeştiği görülmüştür. Ölçek 10 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 1’den 6’ya kadar sıralanan maddeler bulunmaktadır. 1= kesinlikle katılmıyorum, 6 = kesinlikle katılıyorum anlamında kullanılmaktadır. Ölçekte din ve bilimle ilgili sorular bulunmaktadır. Orijinal çalışmada ve mevcut çalışmada Türkçeye çevrilen ölçeğin α güvenirliği .86 olarak belirlenmiştir.

2.2.3. Demografik Bilgi Formu

Bu formda katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durumu, sosyo-ekonomi durumu, öğrenim durumu, iş durumu Covid-19 salgını sürecinde evde kalma süresi, haberleri takip etme sıklığı, dini inanç durumu ve derecesi ile Covid-19 hakkındaki düşünceleri yer almıştır.

2.3. İşlem

2.3.1. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama,

standart sapma) kullanılmıştır. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklere ilişkin grafikler de oluşturulmuştur. Verilerde normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile incelenebilir. Ayrıca, kullanılan verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olmasına bağlıdır (Qin, Leung ve Shao, 2002). Normal dağılım uygunluk normallik testleri ve basıklık çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığı normallik testlerinin yanı sıra histogram Q-Q ve kutu-çizgi (box-plot) grafikleri ile; çarpıklık ve basıklık; varyasyon katsayısı gibi dağılım ölçüleriyle değerlendirilebilir (Hayran ve Hayran, 2011). Normalliğin sağlanması için verilerin saçılma diyagramında değerlerin 45 derecelik doğruya yakın gözlenmesi ve kutu çizgi grafiğinde kutunun ortanca çizgisini ortalayarak konumlanması gerekir (Büyüköztürk, 2011).

Verilerin analizinde normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi; normal dağılım varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İki den fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında normal dağılım olan testlerde ANOVA, normal dağılmayan verilerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sürekli verilerde ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca bilim inanç ölçeği ile komplo teorilerine inanma ölçekleri arasındaki ilişki nedensellik yönüyle de ele alınmış ve regresyon analizi yapılmıştır.

Yapılan testlerin ve sonuçların güvenilir olabilmesi için ölçeklerin güvenilir olması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçeklere ve alt boyutlara ilişkin güvenirlikler Cronbach Alpha ile incelenmiştir.

3.BULGULAR

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	85	53,5
	Erkek	74	46,5

	19-29	26	16,4
	30-39	49	30,8
Yaş	40-49	44	27,7
	50-59	30	18,9
	60+	10	6,3
Medeni durum	Evli	117	73,6
	Bekar	42	26,4
	Düşük	5	3,1
Sosyo-ekonomik durum	Orta	136	85,5
	Yüksek	18	11,3
	Aile	142	89,3
Yaşam tarzı	Arkadaşlarımla birlikte yaşıyorum	5	3,1
	Yalnız yaşıyorum	12	7,5
	İlkokul – Ortaokul	13	7,2
Mezuniyet	Lise	108	67,9
	Ön lisans	38	23,9
	Kamu sektörü	109	68,6
	Özel sektör	19	11,9
İş durum	Çalışmıyorum	13	8,2
	Emekliyim	9	5,7
	Öğrenciyim	9	5,7
	1-4 saat	8	5,0
Evde kalma süresi	5-8 saat	4	2,5
	9-12 saat	9	5,7
	13 saat +	138	86,8
Sosyal medyada yer alan Covid-19 hakkındaki haberleri takip etme sıklığı	1 saatten az	52	32,7
	1-3 saat	67	42,1
	4-6 saat	28	17,6
	7 +	12	7,5
	Kesinlikle laboratuvarıda üretilmiş yapay bir virüstür	61	38,4
Covid	Kesinlikle doğal bir virüstür	38	23,9
	Bu konuda bir fikrim yok	60	37,7
	Var	136	85,5
Dini inanç	Yok	9	5,7
	Emin değilim	14	8,8
	Hiç dindar değilim	20	12,6
	Biraz	24	15,1
İnanç düzeyi	Orta derece	83	52,2
	Oldukça fazla	26	16,4
	Çok fazla	6	3,8

Tablo 2
Ölçeklere ilişkin güvenirlik sonuçları

	Cronbach's Alfa
<i>Bilim İnancı Ölçeği</i>	0,959
<i>Komplo Zihniyeti Ölçeği</i>	0,733
<i>Komplo Teorilerine İnanma Ölçümü</i>	0,965

Güvenirlik analizi ölçeklerde yer alan ifadelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini ve ifadelerin tümünün aynı konuyu ölçüp ölçmediğini test etme amacıyla yapılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006, 286). Güvenirlik analizinde, 0-1 arasında değişen Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri; 0.00-0.40 arasında ise ölçeğin güvenilir olmadığı; 0.400.60 arasında ise düşük güvenirlikte, 0.60-0.80 arasında ise oldukça güvenilir ve 0.80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2005, 19). Buna göre ölçeklerden ve alt boyutlardan elde edilen verilerin minimum düzeyde yeterli güvenirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3

		Sıra ortalaması
Cinsiyet	Kadın	87,91
	Erkek	70,92
Test değeri		-2,322
p değeri		0,020*
Yaş	19-29 ¹	90,62
	30-39 ²	85,06
	40-49 ³	84,23
	50-59 ⁴	68,37
	60+ ⁵	43,90
		10,423
Test değeri		10,423
p değeri		0,034*
Post-hoc		5<1,2,3
Medeni durum	Evli	75,72
	Bekar	91,93
Test değeri		-1,959
p değeri		0,050
Yaşam tarzı	Aile	79,49
	Diğer	84,24
Test değeri		-0,402
p değeri		0,688

	İlkokul – Ortaokul	78,35
Mezuniyet	Lise	88,48
	Ön lisans	87,74
Test değeri		1,416
p değeri		0,493
Evde kalma süresi	Diğer	64,64
	13 saat +	82,34
Test değeri		-1,642
p değeri		0,101
Sosyal medyada yer	1 saatten az	74,52
alan Covid-19	1-3 saat	88,92
hakkındaki haberleri	4-6 saat	78,16
takip etme sıklığı	7 +	58,25
Test değeri		5,981
p değeri		0,113
	Kesinlikle laboratuvarıda üretilmiş	83,92
Covid	yapay bir virüstür	
	Kesinlikle doğal bir virüstür	83,38
	Bu konuda bir fikrim yok	73,88
Test değeri		1,711
p değeri		0,425
Dini inanç	Var	77,10
	Yok / Emin Değilim	97,13
Test değeri		-1,931
p değeri		0,054
	Hiç dindar değilim ¹	115,75
İnanç düzeyi	Biraz ²	102,94
	Orta derece ³	75,87
	Oldukça fazla / Çok fazla ⁴	51,17
Test değeri		31,272
p değeri		0,000*
		4<1,2; 3<1

*p<0,05

Bilim İnancı Ölçeği Puanların Karşılaştırılması

Bilim inancı ölçeğinden elde edilen puanların bireyin cinsiyetine ve yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0,05). Kadınların erkeklerden daha yüksek bilim inancı olduğu; yaşı 60 ve üzerinden olanların kendinden daha küçük olanlardan daha düşük puan aldığı tespit edilmiştir. Bireyin medeni durumuna yaşam tarzına ve diğer özelliklerine göre bilim inancı ölçeğinden elde ettiği skorların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 4
Komplo Zihniyeti ve Komplo Teorilerine İnanma Ölçeği Puanlarının
Karşılaştırılması

		Komplo Zihniyeti Ölçeği	Komplo Teorilerine İnanma Ölçeği
		Ort±SS	Ort±SS
Cinsiyet	Kadın	5,09±1,73	5,05±1,84
	Erkek	4,55±1,79	4,56±1,94
Test değeri		1,958	1,605
p değeri		0,052	0,110
Yaş	19-29 ¹	5,82±1,72	5,20±1,83
	30-39 ²	4,96±1,78	4,93±1,91
	40-49 ³	4,96±1,67	5,45±1,78
	50-59 ⁴	4,13±1,50	4,05±1,61
	60+ ⁵	3,26±1,54	2,89±1,59
Test değeri		5,949	6,034
p değeri		0,000*	0,000*
Post-hoc		5<1,2,3; 4<1	5<1,2,3; 4<1
Medeni durum	Evli	4,74±1,71	4,83±1,92
	Bekar	5,10±1,93	4,80±1,85
Test değeri		-1,131	0,068
p değeri		0,2660	0,946
Yaşam tarzı	Aile	4,77±1,74	4,81±1,92
	Diğer	5,42±1,97	4,91±1,74
Test değeri		-1,440	-0,204
p değeri		0,152	0,839
Mezuniyet	İlkokul – Ortaokul	4,52±2,43	5,47±2,49
	Lise	4,76±1,75	4,76±1,84
	Ön lisans	4,87±1,62	4,79±1,85
Test değeri		0,796	0,825
p değeri		0,453	0,440
Evde kalma süresi	Diğer	4,38±1,41	4,52±1,93
	13 saat +	4,90±1,82	4,86±1,89
Test değeri		-1,270	-0,783
p değeri		0,206	0,435
Sosyal medyada 1 saatten az yer	1-3 saat	4,86±1,76	4,73±1,97
	4-6 saat	5,07±1,83	5,21±1,94
	7 +	4,76±1,58	4,44±1,53
Test değeri		3,62±1,67	3,97±1,85
p değeri			
Sosyal medyada 1 saatten az yer		4,86±1,76	4,73±1,97
alan Covid-19 hakkındaki haberleri takip etme sıklığı		5,07±1,83	5,21±1,94
		4,76±1,58	4,44±1,53
		3,62±1,67	3,97±1,85

Test değeri		2,368	2,187
p değeri		0,073	0,092
Covid	Kesinlikle laboratuvarda üretilmiş yapay bir virüstür ¹	5,57±1,75	5,52±1,95
	Kesinlikle doğal bir virüstür ²	4,48±1,78	4,62±1,94
	Bu konuda bir fikrim yok ³	4,33±1,57	4,24±1,59
		9,275	7,762
Test değeri		0,000*	0,001*
p değeri		1>2,3	1>2,3
Dini inanç	Var	4,95±1,77	4,93±1,90
	Yok / Emin Değilim	4,16±1,67	4,15±1,74
Test değeri		1,984	1,874
p değeri		0,050	0,060
İnanç düzeyi	Hiç dindar değilim ¹	4,45±1,68	4,45±1,70
	Biraz ²	5,52±1,67	5,08±1,82
	Orta derece ³	5,09±1,70	4,99±1,80
	Oldukça fazla / Çok fazla ⁴	3,93±1,77	4,43±2,29
Test değeri		5,244	1,071
p değeri		0,002*	0,363
		4<2,3	

*p<0,05

Komplo zihniyeti ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanların bireyin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşam tarzına, eğitim durumuna, Covid 19 ile ilgili haberleri takip etme sıklığına, dini inancına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05). Bireyin yaşına göre komplo zihniyeti ölçeği ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0,05). 60 yaş üzerindeki bireylerin skorlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Covid virüsünün laboratuvarda üretilmiş yapay bir virüs olduğuna inananların puanlarının doğal bir virüs olduğuna ve bu konuda bir fikri olmadığına inanlara göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca komplo zihniyeti ölçeği puanlarının bireyin inanç düzeyine göre değiştiği, inanç düzeyi yüksek olan bireylerin ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5
Ölçekler Arasındaki İlişki

Ölçekler	1	2	3
1.Bilim İnancı Ölçeği	1,000		
2.Komplo Zihniyeti Ölçeği	0,293**	1,000	
3.Komplo Teorilerine İnanma Ölçeği	0,298**	0,763**	1,000

Bireylerin bilim inancı ölçeğinden aldığı skorlar ve komplo zihniyeti ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$: $r=0,293$). Bireylerin bilim inancı ölçeğinden aldığı skorlar ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$: $r=0,298$). Bireylerin komplo zihniyetinden aldığı skorlar ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$: $r=0,763$).

Tablo 6
Komplo Zihniyetini Açıklamak İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

	Beta	t/p	F/p	DW	Adj. R ²
Sabit	3,136	7,391 / 0,000	17,878 / 0,000	2,112	0,097
Bilim	0,394	4,228 / 0,000			

Bireylerin komplo zihniyet düzeylerini açıklamak için basit lineer regresyon analiz yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F:17,878$; $p<0,05$). Bağımsız değişkenin modeli açıklama gücü ise %9,7'dir. Ayrıca kurulan modelde otokorelasyon sorunu olmadığı ($1,5<DW<2,5$) tespit edilmiştir.

Tablo 7
Komplo Teorilerine İnanma Düzeylerini Açıklamak İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

	Beta	t/p	F/p	DW	Adj. R ²
Sabit	2,994	6,607 / 0,000	18,117 / 0,000	2,105	0,098
Bilim	0,423	4,256 / 0,000			

Bireylerin komplo teorilerine inanma düzeylerini açıklamak için basit lineer regresyon analiz yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F:18,117$; $p<0,05$). Bağımsız değişkenin modeli açıklama gücü ise %9,8'dir. Ayrıca kurulan modelde otokorelasyon sorunu olmadığı ($1,5<DW<2,5$) tespit edilmiştir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 19-70 yaş arası kişilerin Covid-19 salgınının başladığı süreçte komplo teorilerine inanma ile bilime inanma arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleriyle ilgili çıkan sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmada kadınların erkeklerden daha yüksek bilim inancı olduğu bulgusu elde edilmiştir. “Tarihsel açıdan yaygın bir alışkanlıkla eril ile nesnel olan ve daha özelden eril ile bilimsel olan” bağdaştırılmaktadır ve hatta bilimsel/nesnel düşünen bir kadının ‘tam bir erkek gibi’ düşündüğünü, aksine bilimdışı bir argümanı savunan bir erkeğin ‘tam bir kadın gibi’ konuştuğunu ileri sürmek mümkün gözükmektedir (Özsoy, Öztürk ve Kahraman, 2017). Kadınların eğitim hayatının geç başlamasının yanı sıra bilim ve kadının bağdaştırılamamasının zaman alması kadınların bilimsel anlamda ilerlemesine yine de engel olamamıştır (Alptekin, 2011). Bu nedenle bilime inanan ve bilim yapan çok sayıda başarılı kadın bulunmaktadır. Ancak ne var ki toplumlar tarih boyunca fikir ve kuram üretmeyi, icat ve keşif yapmayı başarılı kadın örneği var olsa da mevcut yapı, düşünce üretme, tutarlı kurgular oluşturma ve icat/keşif yapma işlevlerini erkeklerin başarabileceğine inanmıştır. Bu nedenle bilim ve bilme olayının cinsiyetle bağdaştırılmaması gerekir (Fox Keller ve Evelyn, 2007). Nitekim araştırmada kadınların bilime olan inancının daha yüksek çıkması bu bilgiyi doğrulamıştır.

Covid-19 salgınında sosyal medyada en çok gündemde olan kitle, yaşlı grubu olmuştur. Dünya genelinde 65 yaş üstü insanların covid-19 virüsünden dolayı sağlığına dikkat etmesi gerektiğinden çok bu kişilere yaklaşılması gereken grup olarak algı oluşturulmuştur. Covid-19'un yaşlı kişilerde çok yüksek morbidite ve mortalite oranlarına neden olması, kitle iletişim araçları ve sosyal medya aracılığıyla çok sık olarak dile getirilmiştir (Altın, 2020). Ayrıca COVID-19 salgınından önce yapılmış araştırmalarda, %15 düzeyindeki yaş ayrımcılığı, aniden patlak veren pandemi nedeniyle daha da artmıştır (Buz, 2015). Yaş ilerledikçe insanlarda bilime olan ilginin ya da inancın azaldığı görülmektedir. G.H. Hardy'nin “gençler teorem ispatlamalı, yaşlılar ise kitap yazmalı” ifadesi ile gençlerin öğrenmeye açık ve yeterli kapasitede olduğunu; yaşlıların ise elde ettikleri önceki bilgi ve deneyimlerini kullanması gerektiğini belirterek bi-

lime inancın ve yaratıcılığın bir yaşı olduğunu vurgulamak istemiştir (Kök, 2003). “Tarihsel süreç itibarıyla 16. yy.’dan bu yana bakıldığında, bireyin tüm yaşam sürecinin yedi dönemden oluştuğunu kabul eden Shakespeare (1564-1616), bu dönemlerin yaşlılığı ifade eden son iki aşamasını, “Nasıl Hoşunuza Giderse” isimli şiirinde, fiziksel yapının değişmesi ve bedensel özürlerin ortaya çıkmasının yanında, davranış ve algılamalardaki değişikliklerin baş gösterdiği ve özellikle zihinsel fonksiyonların zayıfladığı bir dönem olarak değerlendirmiştir” (Koç, 2000). Dolayısıyla yaşlılık dönemine elinde olana sahip çıkma ile bilimsel anlamda yeni gelişmeleri öğrenememe durumunun hakim olduğu ve bu yaş grubunun bilime olan inancının diğer yaş gruplarına oranla daha düşük olabileceğini söylenebilir.

Komple zihniyeti ve komple teorilerine inanma ölçeği puanlarının bireyin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bir araştırmada kadınların Covid-19 komple teorilerini onaylama olasılıklarının öğrenilmiş çaresizlik ve komplocu düşünme bakımından önemli ölçüde erkeklerden daha düşük olduğunu göstermiştir (Cassese, Farhart ve Miller, 2020). Ancak bu araştırmada cinsiyet bakımından bir farklılık bulunmamıştır. Romenlerin COVID-19 komple teorilerine olan inançlarını inceleyen bir araştırmada da cinsiyetin komple teorileri üzerindeki herhangi bir spesifik etkisi görülmemiştir (Stoica ve Umbreş, 2020).

Pandemi, virüs anlamında temiz olan aile bireyleri için bile, evde kalmayı da beraberinde getirdiği için ruhsal ve ekonomik zorluklar bakımından büyük bir stres kaynağıdır. Özellikle özel sektörde çalışanlar ve ev yaşamını sevmeyenler için büyük bir zorlanma olarak görülmektedir. Bu etkilenme sosyal izolasyonu ve sosyal ilişki zorluklarını artırabilecek öz-izolasyon stratejileri ile daha da kötü bir duruma gelebilir (Van Bavel, 2020). Bugüne kadar, COVID-19’un uygulanabilir bir aşısı olmadığı ve tedavisi zor olduğu için (Arabi, Murthy ve Webb, 2020) hastalık bulaşma konusundaki bilimsel ilerlemeler göz önüne alındığında, bu süreçte yetkililer insanlara sürekli ellerini yıkamalarını ve sterilize etmelerini, sosyal mesafe ve seyahat önlemleri gibi profilaktik (tıbbi tedbirler) önermişlerdir ancak bu önlemler kesin çözüm olarak görülmemektedir (Wilson vd., 2020). COVID-19 salgını, uzun vadeli stratejiler ve sürdürülebilir davranış değişiklikleri gerektirmektedir. Bu uzun süreçte halkın gereksinimleri vardır ve evde kalma, sosyal mesafeli olma gibi aşırı beklentilerin vatandaşların mahremiyeti, özgürlüğü ve refahı üzerinde ciddi etkileri bulunmaktadır (Porat, Nyrup, Calvo, Paudyal ve Ford, 2020).

Kriz durumlarında kapsayıcı olacak ve farklı yaş gruplarının her türlü ihtiyacını karşılayacak müdahalelerin tasarlanması onların ilgisini çekmek, özel durumlarını ve ihtiyaçlarını anlamak bakımından çok önemlidir. Tarihsel olarak, kriz sırasındaki iletişim; engelli insanlar, bilişsel sınırla-

malar veya düşük okuryazarlık düzeyleri dahil olmak üzere savunmasız kişiler için erişilemez olmuş ve bu da onların bilgi alamamasına ve zamanında hareket edememelerine neden olmuştur (Campbell, Gilyard, Sinclair, Sternberg ve Kailes, 2009). Ancak teknolojinin ilerlemesi sonucu, dünya genelinde hükümetlerin halkı kitle iletişim araçlarıyla motive etmesi online sosyal etkinlikler düzenlemesi, her yaş ve cinsiyetteki kişilerin medeni durum, sosyal yaşam, inanç ve eğitim düzeyleri farketmeksizin bilgilendirerek komplo teorilerinin oluşmasına olanak vermediği düşünülmektedir. Araştırmada komplo zihniyeti ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanları evde kalma ve yaşam tarzına göre anlamlı bulunmamıştı. Bu durum, Türk halkının zor durumlarda kenetlenerek bir bütün oluşturması, tarih boyunca görülen sıkıntılarda yoksunluklara, zorluklara katlanabilmesi, kuralara sıkı sıkıya uyması ve belirli bir iç disiplin oluşturması ile açıklanabilir.

Araştırmada komplo zihniyeti ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak COVID-19 ile ilişkili komplo teorilerini araştıran bir çalışmada eğitim düzeyi daha düşük olanlarda daha yüksek komplo inançları ve hükümet tepkilerine karşı daha olumsuz tutumlarla pozitif (zayıf da olsa) korelasyon göstermiştir (Georgiou, Delfabbro ve Balzan, 2020). Yapılan bir çalışmanın genel sonuçlarına göre sadece lise eğitimi almış olanlarda komplo teorisi inançları çok yüksek bulunmuştur. Bulgular daha eğitilmiş olanların, kanıtlardaki kusurları bulmalarını sağlayan analitik veya eleştirel düşünme becerilerine maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Georgiou vd., 2020). Genel olarak eğitim seviyesi ile komplo teorilerine olan inanç ters orantılıdır. Eğitim seviyesinin artması komplo teorilerine olan inancı azaltır (Birinci, 2019). Bu bilgi diğer çalışmalarla da tutarlıdır (Georgiou ve ark., 2019; van Prooijen, 2017). Eğitilmiş kişiler, aynı zamanda daha fazla bilimsel bilgiye, sayısal kavramlar konusunda eğitime ve daha iyi bilişsel akıl yürütme becerilerine sahiptirler (Kovic ve Fuchslin, 2018). Bu çalışmada eğitim seviyesi düşük olan kişilerin sayısının az olması (ilkokul ve ortaokul mezunu=%7.2) ve bu durumun da sayısal verileri etkilemesinin komplo teorilerine olan inancı azalttığını düşündürmektedir.

Araştırmada komplo zihniyeti ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanları bireyin Covid-19 ile ilgili haberleri takip etme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak önemli bir faktör olan sosyal medya platformları uzun süredir sağlıkla ilgili yanlış bilgilendirmenin temel dağıtıcıları olarak kabul edilmektedir (Allington, Duffy, Wessely, Dhavan ve Rubin, 2020). Covid-19 salgını sürecinde endişe verici olan bu durum; hastalığın çok sayıda yanlış, yanıltıcı veya doğrulanmamış COVID-19 haber içeriğinin kamuoyuna “yanlış bilgi” olarak yayılmasını kapsamaktadır. Yanlış bilgi, “bilimsel kanıt eksikliği nedeniyle şu anda yanlış olan her-

hangi bir gerçek iddiası” olarak tanımlanabilir (Tasnım, Hossain ve Mazumder, 2020). COVID-19 ile ilgili yanlış anlamaları ve yanlış bilgileri açıklamadan önce, bilimsel ilgi bakımından, inanç kümesini, onların kabul edilmesini ve bir şekilde yanlış bilgilerin reddedilmesini teşvik edebilecek mekanizmalar hakkında daha derin bir kavrayış içinde olmak çok önemlidir (Ahinkorah, Ameyaw, Hagan Seidu ve Schack, 2020). Mantık yürütme, basit ve klasik muhakeme bakış açısını kullanarak, haber içeriğinin doğruluğunu ortaya çıkarmayı sağlıklı olmayan bir yoldan engeller. Yanlış anlamalar ve yanlış bilgiler, insanları mantıklı bir yol izlemek yerine duygusal bir şekilde haber içeriğine inanmasına zorlayarak komplo düşüncesini oluşturur (Pennycook, McPhetres, Zhang ve Rand, 2020). Bu nedenle yerel topluluk ve sağlık kuruluşları, sivil toplum, kitle iletişim araçları ve diğer destek grupları doğru COVID-19 bilgilerini vermeye çalışmalıdır. Bu hedefin gerçekleştirilmesi ise yerel ve küresel düzeylerde stratejik ortaklıklar ile çevrimdışı ve çevrimiçi kaynakların koordineli çalışmasını gerektirir. Böylece doğru bilgiler farklı platformlarda dolaşabilir (Tasnım, Hossain ve Mazumder, 2020).

Araştırmada komplo zihniyeti ve komplo teorilerine inanma ölçek puanlarının bireyin dini inancına göre farklılaşmamıştır. Tarihsel olarak felaketler, orta çağlardan yakın geçmişe kadar olan süre içinde dini inançları yoğunlaştırmıştır. Ortaçağ Avrupa’sında Kara Ölüm; Güney Afrika’da 1918 gripi; Hindistan’da çiçek hastalığı ve 11 Eylül 2001’de yaşanan Amerika Birleşik Devletleri’ndeki saldırıların tümü aşırı dindarlığı ortaya çıkarmıştır (DeFranza, Lindow, Harrison, Mishra ve Mishra, 2020). Pandemi dönemindeyse ise yüksek ölüm oranı; dindarlığı ve dua etmeyi tetiklemektedir (Thunström ve Noy, 2019). Dindarlık ve felaketler arasındaki tarihsel ilişki göz önüne alındığında COVID-19 salgını sırasında insanların teselli için dine yönelmeleri çok anlamlı olmaktadır (Wilson, Boorstein, Hernández ve Rozsa, 2020). Ancak bu araştırmada dini inanç ile komplo teorilerine inanma arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada COVID-19 virüsünün laboratuvarı üretilmiş yapay bir virüs olduğu inanç değerleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştu. Bu nedenle Covid-19 virüsünün tanrıdan gelen bir ceza değil de laboratuvarı üretilmiş olması düşüncesinin araştırmaya katılmış farklı inanç düzeyindeki kişilerin tümünde yaygın olması muhtemeldir denilebilir.

Ayrıca komplo zihniyeti ölçeği puanlarının bireyin inanç düzeyine göre değiştiği, inanç düzeyi yüksek olan bireylerin ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Komplo teorilerinin birçok yönü bulunmaktadır. Bir yandan, salgın hastalıklar, yıkıcı teknoloji, büyük skandallar veya ünlülerin ani ölümü gibi rahatsız edici alışılmadık olayları açıklama ihtiyacını karşılayan bilişsel kaynakları oluştururlar (Wagner-Egger vd., 2011). Diğer yandan, kül-

türde - kitle iletişim araçlarında, söylentiler ve hikayeler şeklinde, dolaşan anlatılardır. Bu anlatılar, bu tür olayların sunduğu karmaşıklığı azaltır, ürettikleri belirsizliği içerir ve spesifik olmayan kaygıyı odaklanmış korkulara dönüştürür (Barrett ve Lawson, 2001). Dini inanç ile her alandaki komplo teorilerine inanma arasında çok güçlü bir korelasyon bulunmaktadır. Komplo teorileri ile dinler arasındaki benzeşme bu yüzden çok dikkate değerdir (Wagner-Egger vd., 2018). Dinler tıpkı komplo teorileri gibi dünyayı teleolojik anlamda yorumlarlar. Din mensubu olan kişiler farklı güçler tarafından “büyük oyunlara” kurban edildiklerini zannederler ve bilimsel doğruların aksine duygu dolu anlatılara sığınır. Dinler ve komplo teorilerinin ilişkisi “quasi-religion” (dinimsi, din gibi) olarak tanımlanır. Bu nedenle komplo teorileri; yapı, süreç ve inanan kişilerin zihinsel yapısı bakımından dinleri çağrıştırır (Franks, Bangerter ve Bauer, 2013). Öte yandan belirsizlik dönemlerinde, insanların teselli için dine yönelmeleri şaşırtıcı değildir (Wilson ve diğerleri, 2020). Amerikalıların yarısından fazlasının COVID-19 salgınının sona ermesi için dua ettiği ve Amerikalıların % 24’ünde COVID-19 salgını sırasında inançlarında artış olduğu bildirilmiştir (Gecewicz, 2020). Ayrıca Google’ın dua aramaları, COVID-19 salgını sırasında rekor kıran seviyelere ulaşmıştır (Bentzen, 2020). Ancak bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak inanç düzeyleri yüksek olan kişilerin komplo zihniyeti ölçeği puanları düşük bulunmuştur. Bu durum inanç düzeyleri yüksek olan kişilerin “her şeyin Tanrıdan geldiği” inandığı düşüncesiyle açıklanabilir.

Araştırmada 60 yaş üzerindeki bireylerin skorlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde Covid-19 ile ilgili komplo teorilerine inanmanın sosyal etkilerini inceleyen bir çalışmada yaş faktörünün komplo teorilerine inanma düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi görülmemiştir (Pummerer, Lilleholt, Winter ve Zettler, 2020). Özellikle interneti de içeren elektronik teknolojinin ilerlemesi daha yeni komplo teorilerinin üretiminde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Clarke 2007). Doğal koşullarda söylenti yaygın olmasına karşılık yine de sınırlıdır çünkü çok fazla kişiye ulaşmaz. Ancak internetin ortaya çıkışıyla birlikte söylenti daha da güçlenir, çünkü artık komplo teorisyenleri forumlar aracılığıyla daha uzak yerlerdeki insanlarla bağlantı kurarak dünya görüşlerini güçlendirmektedir (Wood, 2013). Bu nedenle komplo teorilerinin hemen her yaştaki kişilere ulaşmasını sağlar. Dolayısıyla araştırma sadece komplo teorilerine inanan belirli bir yaş grubunu değil daha geniş bir yaş grubunu kapsamaktadır.

Covid virüsünün laboratuvarında üretilmiş yapay bir virüs olduğuna inananların puanlarının doğal bir virüs olduğuna ve bu konuda bir fikri olmadığına inanlara göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Özellikle, komplo teorilerine inananlar, bir virüsün doğal dünyadan rastgele

çıkabileceğine inanmakta zorlanabilmektedirler, çünkü onlara göre olayların bir nedeni vardır ve genellikle arkasında bir insan ya da hükümet etkisi bulunmaktadır (Georgiou, Delfabbro ve Balzan, 2020). Yapılan bir araştırmada virüsün insan yapımı olduğu ve Çin tarafından üretildiği inanç düzeyinin yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Sadeghiyeh, Khanahmadi, Farhadbeigi ve Karimi, 2020). COVID-19'un laboratuvarında kasıtlı olarak yaratıldığı inancıyla ilgili değişkenin incelendiği bir araştırmada COVID-19 hakkındaki tüm komplo teorilerinin aynı temaya sahip olduğu belirtilmektedirler (Mian ve Kagan, 2020). Farklı bir araştırmada Covid-19 virüsünün kasten laboratuvarında oluşturulduğuna olan inancın yüksek olduğu bildirilmiştir (Jovančević ve Milićević, 2020). Ancak diğer bir kesim de Covid-19 komplo teorilerinin popüleritesine ilişkin haberlerin büyük ölçüde abartıldığını düşünmektedir (Sutton ve Douglas, 2020). Bu nedenle COVID-19'un küresel bir komplonun sonucu olduğuna dair yanlış inanç, virüs hakkında daha düşük bir bilgi düzeyinin sonucu olabilir ve daha yüksek düzeyde bir kaygıya yol açabilir, bu yüzden çeşitli medya platformlarının farkındalık oluşturmaları dikkate alınmalıdır (Sallam vd., 2020).

Araştırmada bireylerin bilim inancı ölçeğinden aldığı skorlar ve komplo zihniyeti ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf düzey bir ilişki bulunmuştur. COVID-19 hakkında bilim adamları tarafından verilen yönergelerine uygunluğun ilk basamağı COVID-19 risk algısıdır. Başka bir deyişle bir kişinin yeni koronavirüsün ciddi bir tehdit oluşturduğuna ne kadar inandığı çok önemlidir. Daha açık olarak, COVID-19 hakkında daha fazla endişe duyanların benzer bağlamlarda yapılmış çalışmalarda görüldüğü gibi önleyici tedbirlere daha fazla bağlı kalacağı tahmin edilmektedir ve bu da konu ile ilgili uzmanlara uzantılı olarak bilime inanmakla ilgilidir (Maughan-Brown ve Venkataramani, 2018).

Komplo teorilerine inan kişilerde temelsiz inançlar bulunmaktadır. Belki de en göze çarpan neden, bazı asılsız inançların, birçok gizli inanç dahil olmak üzere, güçlü sezgisel çekiciliğe sahip olmasıdır. Dolayısıyla, herhangi bir kişi analitik düşünceden çok sezgisel düşünceye güveniyorsa, asılsız inançlara daha duyarlı olabilir. Diğer bir neden de daha az analitik beceriye sahip olan kişilerin, güçlü ve zayıf kanıtları daha az ayırt edebilmesidir. Bu durum genel olarak anekdotlara ve imalara dayanan temelsiz inançların kabulüne yol açmaktadır (Sadeghiyeh, Khanahmadi, Farhadbeigi ve Karimi, 2020). Periler, yarı tanrılar, iyileştirici güçler gibi dini kavramlar, mucizeler vb. daha kolay hatırlanır çünkü sıradanlığın dışına çıkarlar ve olayların geleneksel olarak gerçekleşmesine meydan okurlar. Aynı şekilde, komplo teorileri nispeten daha kolay benimsenir çünkü çok yaygın olmayan kavramları içerirler. Komplo teorileri söylenti ve bilişsel bilime dayanır ve dedikodu yapmanın insan beynine nasıl bağlandığını

belgeleyen önemli araştırmalar üretmiştir (Andrade, 2020). Komplo inançlarının bazı önemli özellikleri vardır. Bu önemli özellik, komplo inançlarına sahip olan kişilerin kişisel bir durumu değildir, ortamdan kaynaklanır. Korku anlarında komplocular direnerek tepki gösterirler. Ayrıca komplo inançları bilimin reddedilmesine yol açar. Bu nedenle komploların kabul edilmesi, kanıtların tam olarak dikkate alınmamasının ve üst düzey inançlara saygı gösterilmesinin bir sonucu olabilir. Bu nedenle komplo teorileri, daha sezgisel ve daha az yansıtıcı düşünme tarzının bir sonucudur (Dagnall vd., 2015). Hem Covid-19'dan korunma broşürlerinin hem de halkı COVID-19 riskleri hakkında bilgilendiren mesajların kaynağı genellikle bilimsel kuruluşlar ve bilim adamları olduğundan, bilime ve bilim adamlarına güvenenler COVID-19'u gerçek bir risk olarak algılamaya ve riskten korunmaya daha eğilimli olmaktadır (Nadelson ve Hardy, 2015). Buna ek olarak, alanyazında yapılan çalışmalar bilime inanma ile COVID-19 ile ilgili korunma rehberlerini dikkate almada bilime güvenin önemini vurgulamıştır. Bilime güvenin yordayıcılarına ilişkin yapılan bir çalışmada bilime güven ve kanıta dayalı Covid-19'dan korunma amaçlı önleme yönergelerine uymanın her ikisini de öngörmede önemli bir rol oynayabildiği bildirilmiştir (Plohl, ve Musil, 2020). Ayrıca yapılan bu çalışmalarda vurgulanmış olan ana değişkenler arasında eğitim seviyesi düzeyi (Morgan vd., 2018), komplo düşüncesi (Rutjens & van der Lee, 2020) ve politik muhafazakarlık (Wilgus ve Travis, 2019) bulunmaktadır. Farklı bir araştırmada Twitter'da COVID-19 salgını ile ilgili yanlış ve doğru bilgilerin nasıl paylaşıldığını analiz etmek için iki gün boyunca tüm tweet türleri incelenmiş ve 1000 tweet analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, yanlış bilginin daha fazla tweetlendiğini, ancak bilime dayalı kanıtlardan veya doğrulanmış tweetlerden daha az retweetlendiğini, bilime dayalı kanıt ve doğruluk kontrolü olan tweetlerin ise salt gerçeklerden daha fazla katılımı yakaladığını göstermektedir (Pulido, Villarejo-Carballido, Redondo-Sama ve Gómez, 2020).

Araştırmada bireylerin bilim inancı ölçeğinden aldığı skorlar ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bilimsel bilgiyi dini ya da farklı inançları bağlamında kabul etmeyen bireylerin çeşitli komplo teorilerine inanmaları olası bir durumdur (McKee ve Diethelm, 2010). Farklı bir araştırmada dindarlık ile bilim tutumları arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur (Başerdem, 2019). Bu nedenle bu ölçekten yüksek puan alanların dindarlık seviyesinin düşük olması, araştırmaya katılanların dünyayı din değil de bilimle açıkladıklarını göstermektedir (Farias vd., 2013). Kriz zamanlarında insanlar komplo teorilerini onaylamaya daha yatkındır. Komplo düşüncesi bir olayın nedenleri hakkında cevaplar sağlar, ancak aynı zamanda zararlı sosyal sonuçları da olabilir (Oleksy, Wnuk, Maison ve Łyś, 2020). Covid-19 komplo teori-

leri, sosyal mesafe önlemlerine uyumu azaltabileceği için halk sağlığı için önemli bir tehdit oluşturduğunu göstermektedir (Bierwiazzonek, Kunst ve Pich, 2020). Komplo teorileri bir çok olumsuz duruma neden olabilir. Bu yüzden komplo teorilerinin nasıl ortaya çıktığına ilişkin acil olarak yapılan çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Çünkü onların nasıl ortaya çıktığını bilmek ve daha iyi anlamak bir çözüm yolu olarak somut önlemler teklif etmeyi de beraberinde getirmektedir (Andrade, 2020).

Araştırmada bireylerin komplo zihniyetinden aldığı skorlar ve komplo teorilerine inanma ölçeği puanları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Covid-19 salgını ile komplo teorileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada komplo teorilerine inanma ile komplo zihniyeti pozitif olarak ilişkili bulunmuştur (Imhoff ve Lamberty, 2020). İngiltere’de Covid-19 ile ilgili üç sosyal medya kullanımı, komplo inançları ve sağlığa karşı koruyucu davranış anketlerinin online olarak uygulandığı bir araştırma (N=949), (N=2250 ve N=2254) olmak üzere üç farklı grup kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda her üç grupta da COVID-19 komplo inançları ile COVID-19 sağlık koruma davranışları arasında negatif bir ilişki ve COVID-19 komplo inançları ile COVID-19 hakkında bilgi kaynağı olarak sosyal medyanın kullanımı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. 2. ve 3. grupta ayrıca COVID-19 sağlığa karşı koruyucu davranışlar ile sosyal medyanın bir bilgi kaynağı olarak kullanımı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur ve 3. grupta sağlık koruma davranışları ile yayın ortamının bir bilgi kaynağı olarak kullanımı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bir araştırmada daha yüksek düzeydeki koronavirüs komplo düşüncesi, hükümetin tüm yönergelerine daha az itaat etmenin yanı sıra tanı konulması, antikor testleri uygulanması veya aşı olma konusunda daha az istekli olmaları ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca koronavirüs komplosu inançlarına sahip olanların komplo fikirlerini paylaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Freeman, 2020). Sosyal medya, bir bilgi kaynağı olarak kullanıldığında, sağlıkla ilgili komplo inançlarının yayıcıları olarak kısmen ancak tamamen azaltılamayan bir sağlık riski oluşturabilmektedir (Allington vd., 2020). Yapılan çalışmalar, komploya yatkın muhakeme tarzları ve psikopatolojik özellikleri olan kişilerde özellikle stresli dış olaylarla karşı karşıya kaldıklarında hatalı komplo teorisi inançlarının daha güçlü geliştiğini göstermiştir (Swami vd., 2013; van Prooijen, 2018).

5.SON NOTLAR

Bu araştırmada Covid-19 salgını sürecinde insanların bilime ve komplo teorilerine olan inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada pandemi nedeniyle belirli bir sayıdaki kişiye ulaşılabilmiştir. Komplo teorilerine yerine bilime inanmak ruh sağlığını ve beden sağlığını koruma bakımından çok önemlidir. Bu nedenle komplo teorilerinin oluşmasını

önlemek için halkın bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan doğru bilginin paylaşılması ve teyit edilmesi için hükümetlere ve sosyal medyaya büyük rol düşmektedir. Komplo teorileri ile ilgili anlatılar uzun süredir var olmasına rağmen, bilim adamları insanların ilk etapta komplo teorilerine inanmasının nasıl oluştuğunu anlamaya çalışmaktadır. Son zamanlarda, insanların komplo teorilerine ilgi gösterdikleri görülmektedir. İnsanların komplo teorilerine olan inançlarını sorgulamak için karşıt bir durum olan bilme olan inançlarının sorgulanması gerekebilir. Oluşturulan bir komplo teorisinin bir kaygıdan dolayı ya da dikkat çekmek amacıyla yapıldığını anlamak için etkin rol alabilecek bir çok faktörün incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın komplo teorilerine inanmayı etkileyebilecek zeka, kişilik türleri yalnızlık, depresyon ve umutsuzluk gibi farklı değişkenlerle de yapılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmanın daha fazla katılımcıya ve farklı eğitim düzeyinde kişilere ulaşılarak yapılması önerilmektedir.

6.KAYNAKLAR

- Ahmed, W., Vidal-Alaball, J., Downing, J., & Seguí, F. L. (2020). Dangerous messages or satire? analysing the conspiracy theory linking 5g to covid-19 through social network analysis. *J. Med Internet Res.* , 22(5), e19458. Doi: 10.2196/19458.
- Ahinkorah, B. O., Ameyaw, E. K., Hagan Jr, J. E., Seidu, A. A., & Schack, T. (2020). Rising above misinformation or fake news in Africa: Another strategy to control COVID-19 spread. *Frontiers in Communication*, 5, 45. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00045>.
- Allington, D., Duffy, B., Wessely, S., Dhavan, N., & Rubin, J. (2020). Health-protective behaviour, social media usage and conspiracy belief during the COVID-19 public health emergency. *Psychological Medicine*, 1-7. <https://doi.org/10.1017/S003329172000224X>.
- Alptekin, D. (2011). Sokaktan akademiye: Kadın hareketinin kurumsallaşma süreci. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 33-43.
- Altın, Z. (2020). Covid-19 Pandemisinde Yaşlılar. *Tepecik Eğit. ve Araşt. Hast. Dergisi*, 30 , 49-57.
- Andrade, G. (2020). Medical conspiracy theories: cognitive science and implications for ethics. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 23, 505–518. <https://doi.org/10.1007/s11019-020-09951-6>.
- Ankel, S. (2020). Law enforcement officials fear that the US will see an increase in arson and violence linked to 5G conspiracy theories, according to reports. Business Insider. Retrieved from: <https://www.businessinsider.com/coronavirus-violence-feared-as-5g-conspiracy-theories-reach-us-abc-2020-5>.
- Arabi, Y. M., Murthy, S., & Webb, S. (2020). COVID-19: a novel coronavirus and a novel challenge for critical care. *Intensive Care Med*, 46, 833–836. <https://doi.org/10.1007/s00134-020-05955-1>.
- Ataç, Ö., & Aker, A. A. (2014). Aşı Karşıtlığı. *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, 30(1), 42-47.
- Bai, Y., Yao, L., Wei, T., Tian, F., Jin, D. Y., Chen, L., & Wang, M. (2020). Presumed asymptomatic carrier transmission of COVID-19. *Jama*, 323(14), 1406-1407.
- Barrett, J. L., and Lawson, E. T. (2001). Ritual intuitions: cognitive contributions to judgments of ritual efficacy. *J. Cogn. Cult.* 1, 183–201. doi: 10.1163/156853701316931407
- Bentzen, J. (2020). In crisis, we pray: Religiosity and the COVID-19 pandemic(SSRN Scholarly Paper ID 3615587) [Abstract]. Retrieved from <https://papers.ssrn.com/abstract=3615587>

- Bessi, A., Coletto, M., Davidescu, G. A., Scala, A., Caldarelli, G., & Quattrociochi, W. (2015). Science vs conspiracy: Collective narratives in the age of misinformation. *PloS one*, 10(2), e0118093.
- Bierwiazzonek, K., Kunst, J. R., & Pich, O. (2020). Belief in COVID-19 Conspiracy Theories Reduces Social Distancing over Time. *Applied Psychology: Health and Well-Being*.
- Bruder, M., Haffke, P., Neave, N., Nouripanah, N. ve Imhoff, R. (2013). Measuring individual differences in generic beliefs in conspiracy theories across cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 4, 225. doi:10.3389/fpsyg.2013.00225
- Bruder, M., Manstead, A. S. R. (2009). Questionnaire on conspiracy theories. Social Appraisal as a Cause of Collective Emotions 10.Chapter). 141-155. <http://www.conspiracytheory.martinbruder.com/tr>. Retrieved February, 6, 2010.
- Buz S. (2015). Yaşlı bireylere yönelik yaş ayrımcılığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 268. [CrossRef].
- Cao, X. (2020). COVID-19: immunopathology and its implications for therapy. *Nature Reviews Immunology*, 20(5), 269-270.
- Campbell VA, Gilyard JA, Sinclair L, Sternberg T, Kailes JI. Preparing for and responding to pandemic influenza: implications for people with disabilities. *Am J Public Health*. (2009) 99, 294–300.
- Cassese, E. C., Farhart, C. E., & Miller, J. M. (2020). Gender differences in COVID-19 conspiracy theory beliefs. *Politics & Gender*, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1743923X20000409>.
- Clarke, S. 2007. Conspiracy theories and the Internet: Controlled demolition and arrested development. *Episteme*, 4(2), 167–180.
- Clerkin, K. J., Fried, J. A., Raikhelkar, J., Sayer, G., Griffin, J. M., Masoumi, A., ... & Schwartz, A. (2020). COVID-19 and cardiovascular disease. *Circulation*, 141(20), 1648-1655.
- Constantinou, M.**, Kagialis, A., & Karekla, M. (2020). Is science failing to pass its message to people? Reasons and risks behind conspiracy theories and myths regarding COVID-19. Reasons and risks behind conspiracy theories and myths regarding COVID-19 (April 16, 2020).
- Covid, C. D. C., & Team, R. (2020). Severe outcomes among patients with coronavirus disease 2019 (COVID-19)—United States, February 12–March 16, 2020. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep*, 69(12), 343-346.
- Dagnall, N., Drinkwater, K., Parker, A., Denovan, A., & Parton, M. (2015, 2). Conspiracy theory and cognitive style: A worldview. *Frontiers in Psychology*, 6(2), 206.
- Dağlar Macar, O., Öke, M. K., Asal, U. Y., Genç Yılmaz, A., Özoral, B., & Valiyeva, K. (2020). Covid-19 ile birlikte uluslararası ilişkilerde değişim

ve süreklilikler: Tarih, bugün ve gelecek ilişkisinde disiplinler arası bir analiz.1-41.

DeFranza, D., Lindow, M., Harrison, K., Mishra, A., & Mishra, H. (2020). Religion and reactance to COVID-19 mitigation guidelines. *American Psychologist*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000717>.

Değer, K. (2017). Siyasal komplo teorilerinin sosyal medya üzerinden toplumsal realiteyi inşası. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 8(26), 69-82.

Dikmen, A. U., KINA, M. H., Özkan, S., & İlhan, M. N. (2020). COVID-19 epidemiyolojisi: Pandemiden ne öğrendik. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 4, 29-36.

Dong, E., Du, H., & Gardner, L. (2020). An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time. *The Lancet infectious diseases*, 20(5), 533-534.

Douglas, K. M., Sutton, R. M., & Cichocka, A. (2017). The psychology of conspiracy theories. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 538-542.

Duman, M. (2020). Yarasa Çorbası: Koronavirüs Hakkında Modern Çağın Mitleri ve Şehir Efsaneleri. *Milli Folklor*, 16(127), 59-71.

Fang, L., Karakioulakis, G., & Roth, M. (2020). Are patients with hypertension and diabetes mellitus at increased risk for COVID-19 infection?. *The Lancet. Respiratory Medicine*, 8(4), e21.

Farias, M., Newheiser, A., Kahane, G. ve de Toledo, Z. D. (2013). Scientific faith: Belief in science increases in the face of stress and existential anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(6), 1210-1213. doi:10.1016/j.jesp.2013.05.008.

Ferit, U. (2011). Bilimselliğin kriteri ve sınırları problemi-bilim, bilim olmayan ve sahte bilim. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(19), 5-35.

Fox Keller, Evelyn. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Bilim Üzerine Düşünceler, çev. Ferit Burak Aydar, Metis Yayınları, İstanbul.

Franks, B., Bangerter, A., & Bauer, M. (2013). Conspiracy theories as quasi-religious mentality: an integrated account from cognitive science, social representations theory, and frame theory. *Frontiers in Psychology*, 4, 424.

Franks, B., Bangerter, A., Bauer, M. W., Hall, M., & Noort, M. C. (2017). Beyond “monologicality”? Exploring conspiracist worldviews. *Frontiers in Psychology*, 8, 861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00861>.

Freeman, D., Waite, F., Rosebrock, L., Petit, A., Causier, C., East, A., ... & Bold, E. (2020). Coronavirus conspiracy beliefs, mistrust, and compliance with government guidelines in England. *Psychological Medicine*, 1-30.

- Gao, J., Tian, Z., & Yang, X. (2020). Breakthrough: Chloroquine phosphate has shown apparent efficacy in treatment of COVID-19 associated pneumonia in clinical studies. *Bioscience Trends*.
- Gecewicz, C. (2020). Few Americans say their house of worship is open, but a quarter say their faith has grown amid pandemic. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/30/few-americans-say-their-house-of-worship-is-open-but-a-quarter-say-their-religious-faith-has-grown-amid-pandemic/>.
- Georgiou, M., Del fabbro, P.H., Balzan, R. (2019). Conspiracy beliefs in the general population: The importance of psychopathology, cognitive style and educational attainment. *Personality and Individual Differences*, 151. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1772988>.
- Georgiou, N., Delfabbro, P., & Balzan, R. (2020). COVID-19-related conspiracy beliefs and their relationship with perceived stress and pre-existing conspiracy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 110201.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., ve Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in personality*, 37(6), 504-528.
- Hayran M., Hayran M. (2011). Sağlık Araştırmaları İçin Temel İstatistik. (Birinci Basım), Ankara: Omega Araştırma.
- Huang, C. et al.(2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Lancet*, 395, 497–506.
- Imhoff, R., & Lamberty, P. (2020). A bioweapon or a hoax? The link between distinct conspiracy beliefs about the Coronavirus disease (COVID-19) outbreak and pandemic behavior. Accepted for publication at Social Psychological and Personality Science, 1-32 20 Kasım 2020'de tarihinde Google Akademik'ten edinilmiştir.
- Jovančević, A., & Milićević, N. (2020). Optimism-pessimism, conspiracy theories and general trust as factors contributing to COVID-19 related behavior—A cross-cultural study. *Personality and Individual Differences*, 167, 1-6, 110216.
- Jolley, D., & Paterson, J. L. (2020). Pylons ablaze: Examining the role of 5G COVID-19 conspiracy beliefs and support for violence. *British journal of social psychology*.
- Koç, M. (2000). Yaşlılık psikolojisi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların tarihi ve literatürü üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 289-308.
- Kovic, M., Fuchslin, T. (2018). Probability and conspiratorial thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 32. 10.1002/acp.3408.
- Kök, R. (2003). Bilimsel etik ve bilim insanı üzerine metodolojik bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat*

Bölümü, 1-16. <http://kisi.deu.edu.tr/recep.kok/bilimseletik.pdf> adresinden 20.11.2020 tarihinde edinilmiştir.

- Lewandowsky, S., Oberauer, K. ve Gignac, G. E. (2013). NASA faked the moon landing—therefore, (climate) science is a hoax: An anatomy of the motivated rejection of science. *Psychological Science*, 24(5), 622-633. doi:10.1177/0956797612457686.
- Maughan-Brown, B. , & Venkataramani, A. S. (2018). Accuracy and determinants of perceived HIV risk among young women in South Africa. *BMC Public Health*, 18(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4593-0>.
- McCrae RR, Costa PT. (1998). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *J Pers and Soc Psy*, 52, 81-90.
- McKee, M. ve Diethelm, P. (2010). How the growth of denialism undermines public health. *British Medical Journal*, 341, 1309-1311. doi:10.1136/bmj.c6950.
- Mehta, P., McAuley, D. F., Brown, M., Sanchez, E., Tattersall, R. S., Manson, J. J., & HLH Across Speciality Collaboration. (2020). COVID-19: consider cytokine storm syndromes and immunosuppression. *Lancet (London, England)*, 395(10229), 1033.
- Morgan, M. , Collins, W. B. , Sparks, G. G. , & Welch, J. R. (2018). Identifying relevant anti-science perceptions to improve science-based communication: The negative perceptions of science scale. *Social Sciences*, 7(4), 64.
- Mian, A., & Khan, S. (2020). Coronavirus: the spread of misinformation. *BMC medicine*, 18(1), 1-2.
- Miller, J. M. (2020a). Do COVID-19 conspiracy theory beliefs form a monological belief system?. *Canadian Journal of Political Science/Revue Canadienne de Science Politique*, 53(2), 319-326.
- Miller, J. M. (2020b). Psychological, Political, and Situational Factors Combine to Boost COVID-19 Conspiracy Theory Beliefs. *Canadian Journal of Political Science/Revue Canadienne de Science Politique*, 1-9.
- Nadelson, L. S. , & Hardy, K. K. (2015). Trust in science and scientists and the acceptance of evolution. *Evolution: Education and Outreach* , 8, 9.<https://doi.org/10.1186/s12052-015-0037-4>.
- Oleksy, T., Wnuk, A., Maison, D., & Łyś, A. (2020). Content matters. Different predictors and social consequences of general and government-related conspiracy theories on COVID-19. *Personality and Individual Differences*, 168, 110289.
- Oliver**, J. E., & Wood, T. J. (2014). Conspiracy theories and the paranoid style (s) of mass opinion. *American Journal of Political Science*, 58(4), 952-966.
- Orhan, G. (2020). Uzmanlık ve Uzmanlığın Değişen Anlamı: Şüphcilik ve 3. Dalga Yaklaşımlar. *Türkiye’de STS: Bilim ve Teknoloji Çalışmalarına Giriş*, 47-58. https://www.researchgate.net/profile/Goekhan_

Orhan2/publication/344238401_TURKIYE'DE_STS_BILIM_VE_TEKNOLOJI_CALISMALARINA_GIRIS adresinden 22.11.2020 tarihinde edinilmiştir.

- Özdemir, Ö., & Pala, A. (2020). Çocuklarda Covid-19 enfeksiyonunun tanısı, tedavisi ve korunma yolları. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 1, 14-21.
- Özsoy, S., Öztürk, Ü. ve Kahraman, Y. (2017). Toplumsal cinsiyet ve bilim ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Dört Öge*, 12, 93 – 104.
- Pasley, J. (2020). 17 cell phone towers in New Zealand have been vandalized since the lockdown, coinciding with a boom in 5G conspiracy theories. Business Insider. Retrieved from: <https://www.businessinsider.com/17-cell-towers-have-been-vandalized-in-new-zealand-since-lockdown-began-2020-5?>.
- Pennycook, G., McPhetres, J., Zhang, Y., and Rand, D. (2020b). Fighting COVID-19 misinformation on social media: Experimental evidence for a scalable accuracy nudge intervention. *PsyArXiv Preprints*. doi: 10.31234/osf.io/uhbk9.
- Plohl, N., & Musil, B. (2020). Modeling compliance with COVID-19 prevention guidelines: The critical role of trust in science. *Psychology, Health & Medicine*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1772988>.
- Porat, T., Nyrup, R., Calvo, R. A., Paudyal, P., & Ford, E. (2020). Public Health and Risk Communication During COVID-19—Enhancing Psychological Needs to Promote Sustainable Behavior Change. *Frontiers in Public Health*, 8, 573397. doi: 10.3389/fpubh.2020.573397.
- Pummerer, L., Lilleholt, L., Winter, K., & Zettler, I. (2020). Societal effects of corona conspiracy theories. file:///C:/Users/PC/Downloads/Preprint_V3_PoliticalCOVIDConspiracies%20(1).pdf.
- Pulido, C. M., Villarejo-Carballido, B., Redondo-Sama, G., & Gómez, A. (2020). COVID-19 infodemic: More retweets for science-based information on coronavirus than for false information. *International Sociology*, 35(4), 377–392.
- Qin, J., Leung, D., & Shao, J. (2002). Estimation with survey data under nonignorable nonresponse or informative sampling. *Journal of the American Statistical Association*, 97(457), 193-200.
- Remuzzi, A., & Remuzzi, G. (2020). COVID-19 and Italy: what next?. *The Lancet*, 395 810231), 1225-1228.
- Rutjens, B. T., Heine, S. J., Sutton, R. M. ve Harreveld, F. V. (2018). Attitudes towards science. *Advances in Experimental Social Psychology*, 57, 125-165. doi:10.1016/bs.aesp.2017.08.001.

- Rutjens, B. T. , & van der Lee, R. (2020). Spiritual skepticism? Heterogeneous science skepticism in the Netherlands. *Public Understanding of Science* , 29(3), 335–352. <https://doi.org/10.1177/0963662520908534>.
- Sadeghiyeh, H., Khanahmadi, I., Farhadbeigi, P., & Karimi, N. (2020). Cognitive reflection and the coronavirus conspiracy beliefs. https://scholar.google.com/scholar?cluster=9777903949486939096&hl=tr&as_sdt=0,5 adresinden 24.11.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Sallam, M., Dababseh, D., Yaseen, A., Al-Haidar, A., Ababneh, N. A., Bakri, F. G., & Mahafzah, A. (2020). Conspiracy beliefs are associated with lower knowledge and higher anxiety levels regarding COVID-19 among students at the University of Jordan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 4915.
- Sheridan, R. A. A. (2007). Kentte mitsel korku:“fısıltı” depremleri. *Milli Folklor*, 19(75), 126-133.
- Stephens, M. (2020). Ageospatial infodemic: Mapping Twitter conspiracy theories of COVID-19. *Dialogues in Human Geography*, 2043820620935683.
- Stoica, C. A., & Umbreş, R. (2020). Suspicious minds in times of crisis: determinants of Romanians’ beliefs in COVID-19 conspiracy theories. *European Societies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1823450> adresinden 18.11.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Sutton, R. M., & Douglas, K. M. (2020). Agreeing to disagree: reports of the popularity of Covid-19 conspiracy theories are greatly exaggerated. *Psychological Medicine*, 1-3. <https://doi.org/10.1017/S0033291720002780>.
- Swami, V., Pietschnig, J. Tran, U.S., Nader, I.W., Stieger, S., Voracek, M. (2013). Lunar lies: The impact of informational framing and individual differences in shaping conspiracist beliefs about the moon landings. *Applied Cognitive Psychology*, 27, 71-80, 10.1002/acp.2871.
- Swami, V. Voracek, M. Stieger, S. Tran, U.S. Furnham, A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition*, 133, 572-585, 10.1016/j.cognition.2014.08.006.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara, Nobel Basımevi.
- Thunström, L., & Noy, S. (2019). The value of thoughts and prayers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116, 19797–19798. <https://doi.org/10.1073/pnas.1908268116>.
- Tomljenovic, H., Bubic, A., & Erceg, N. (2020). It just doesn’t feel right—the relevance of emotions and intuition for parental vaccine conspiracy beliefs and vaccination uptake. *Psychology & Health*, 35(5), 538-554.
- Tasnim, S., Hossain, M. M., and Mazumder, H. (2020). Impact of rumors or misinformation on

- coronavirus disease (COVID-19) in social media. *J. Prev. Med. Public Health*. 53, 171–174. doi: 10.31235/osf.io/uf3zn.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. (Genişletilmiş İkinci Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uscinski, J. E., Douglas, K., & Lewandowsky, S. (2017). Climate change conspiracy theories. In Oxford Research Encyclopedia of Climate Science.
- Uscinski, J. E., Enders, A. M., Klostad, C., Seelig, M., Funchion, J., Everett, C., ... & Murthi, M. (2020). Why do people believe COVID-19 conspiracy theories?. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 1(3).
- Uscinski, Joseph E., Enders, Adam M., Klostad, Casey M., Seelig, Michelle, Funchion, John, Everett, Caleb, Wuchty, Stephan, Premaratne, Kamal and Murthi, Manohar. 2020. Why Do People Believe COVID-19 Conspiracy Theories?. The Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-015>.
- van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., ... & Drury, J. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4, 460–471.
- van Prooijen, J.W. (2017). Why education predicts decreased belief in conspiracy theories. *Applied Cognitive Psychology*, 31, 50-58, 10.1002/acp.3301.
- van Prooijen, J.-W., & Douglas, K. M. (2017). Conspiracy theories as part of history: The role of societal crisis situations. *Memory Studies*, 10(3), 323–333. <https://doi.org/10.1177/1750698017701615>.
- Wagner-Egger, P., Bangerter, A., Gilles, I., Green, E. G. T., Rigaud, D., Krings, F., et al. (2011). Public perceptions of collectives at the outbreak of the H1N1 epidemic: heroes, villains and victims. *Public Underst. Sci.* 20, 461–476.
- Wagner-Egger, P., Delouvée, S., Gauvrit, N., & Dieguez, S. (2018). Creationism and conspiracism share a common teleological bias. *Current Biology*, 28(16), R867-R868.
- Waterson, J., & Hern, A. (2020). How false claims about 5G health risks spread into the mainstream. The Guardian. Retrieved from <https://www.theguardian.com/technology/2020/apr/07/how-false-claims-about-5g-health-risks-spread-into-the-mainstream>.
- Wood, M. (2013). Has the internet been good for conspiracy theorising. *PsyPAG Quarterly* 88, 31–34.
- Wilgus, S. , & Travis, J. (2019). A comparison of ideal-point and dominance response processes with a trust in science thurstone scale. In M.Wiberg, S.Culpepper, R.Janssen, J.González, & D.Molenaar (Eds.), *Quantitative Psychology* (pp. 415–428).
- Wilson, S., Boorstein, M., Hernández, A., & Rozsa, L. (2020, April5). Coronavirus creates conflict for churches, where gatherings can be dangerous but also provide solace. Washington Post. Retrieved from <https://>

www.washingtonpost.com/national/coronavirus-church-services-outbreak/2020/04/05/7f5b63cc-7773-11ea-90ad-819caa48d39fstory.html.

Xu, Z., Shi, L., Wang, Y., Zhang, J., Huang, L., Zhang, C., ... & Tai, Y. (2020). Pathological findings of COVID-19 associated with acute respiratory distress syndrome. *The Lancet Respiratory Medicine*, 8(4), 420-422.

Zheng, Y. Y., Ma, Y. T., Zhang, J. Y., & Xie, X. (2020). COVID-19 and the cardiovascular system. *Nature Reviews Cardiology*, 17(5), 259-260.

Bölüm 5

II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ'NDE EĞİTİM HAREKETLERİ: KİŞİLER VE GELİŞMELER

Yusuf KESKİN¹

¹ Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hendek/SAKARYA, email: ykeskin@sakarya.edu.tr

1. Giriş

II. Meşrutiyet dönemi, Kanun-i Esasi'nin tekrar yürürlüğe konulduğu 23 Temmuz 1908 tarihiyle başlamaktadır. Ancak bu dönemin hangi olayla ve ne zaman kapandığı konusu tartışmalıdır. Ergün (1996), bu dönemi 1914 yılında I. Dünya Savaşı'nın başlaması ile sonlandırmaktadır. Akyüz (1999), Çelebi ve Asan (2014) ve Keskin (2019) 1918 yılını temele almakta; Çelebi ve Asan (2014) ve Keskin (2019) Sultan Vahdettin'in meclisi kapatmasını, Akyüz (1999) ise Mondros Mütarekesi'ni dönemin bitiş olayı olarak vermektedir. Binbaşoğlu (1995) bu dönemi 1920 yılına kadar getirmekte ve TBMM'nin açılışı ile son bulduğunu ifade etmektedir. Ergin (1939) ise bu dönemi 1923 yılına kadar getirmekte ve kendi içinde üç kısma ayırmaktadır. Bunlardan ilki 1908-1914 arasındaki bocalama yılları, ikincisi 1915-1918 arasındaki savaş yılları ve son kısım ise 1919-1923 arasındaki mütareke yıllarıdır. Bu çalışmada, 1918 yılı dönemin kapanış tarihi olarak kabul edilmiştir.

Halkın yönetime büyük umutlar bağladığı bu dönemde *İttihat ve Terakki Partisi* bütün yurttan çok hızlı şekilde örgütlenmiş ve yönetimde söz sahibi olmuştur. II. Meşrutiyet dönemi, özellikle I. Dünya Savaşı'nın başladığı 1914 yılına kadar kültürel anlamda oldukça hareketlidir. Bu dönemde, Batı ile Türkiye arasındaki duvar tamamen yıkılmış ve önceden kapalı olan kapılar sonuna kadar açılmıştır (Ergün, 1996). Bu durum eğitim alanına da yansımış ve birtakım yeni uygulamalara başlanmıştır.

1900'lü yılların başında Dünyada eski okul ve eğitim sistemi eleştirilmeye başlanmış ve birçok çağdaş eğitim akımı ortaya çıkmıştır. Batı ile duvarların yıkılması bu akımların bir kısmının Türkiye'ye aktarılmasına vesile olmuştur (Ergün, 1996; 2009). Bu akımların Türkiye'ye girişi ve uygulamalarda esas rolü İttihat ve Terakki Cemiyeti üstlenmiştir. Erkek (2009: 91), cemiyetin eğitime bu denli önem vermesini üç nedene bağlamaktadır:

1. *İstibdat dönemindeki söylemler*: Cemiyetin istibdat döneminde en fazla eleştiri getirdiği alan eğitimdi. Cemiyet yöneticileri, tüm eğitim sistemi ve uygulamalarına karşı büyük bir eleştiri politikası yürütmüşlerdi. II. Meşrutiyetin ilanı ile halk, bir önceki döneme getirilen eleştiriler doğrultusunda İttihat ve Terakki yönetiminden beklenti içindeydi.

2. *Cemiyetin kadrolaşma ihtiyacı*: Yönetimler her zaman kendilerini ayakta tutacak kadrolara ihtiyaç duyarlar. Aynı ihtiyaç İttihat ve Terakki için çok daha önemliydi. Zira cemiyetin kadrosu çok sınırlıydı ve genç subaylar ve kıdemsiz memurlardan oluşuyordu. Kadrolaşmanın yolu da eğitimden geçmekteydi.

3. *Cemiyet üyelerinin aydınlanmacı fikirleri*: İttihat ve Terakki üyelerinin birçoğu aydınlanma felsefesinin getirdiği evrensel değerleri bilen ve bunun için mücadele eden kimselerdi. Görevleri nedeniyle, Balkan ülkelerinin eğitim sayesinde başardıklarına bizzat şahit olmuşlardı. Bu nedenle devletin yıkılmaktan kurtulması için eğitime önem verilmesi gerektiğini biliyorlardı.

Cemiyet, II. Meşrutiyetin ilanından hemen sonra eğitim alanında birtakım yenilikler gerçekleştirmeye çalışmıştır. Elleriinde esaslı bir program olmaması nedeniyle ilk zamanlarda (10 aylık süre) çok başarılı olamamışlardır. Hatta bu zaman zarfında sürekli eğitim bakanı değiştirilmiş ve eğitim alanında sağlam ve sağlıklı bir planlama yapılamamıştır (Erkek, 2009). Sonraki yıllarda, yukarıda verilen nedenlerin de etkisiyle eğitim alanında daha ciddi çalışmalar yapılmaya gayret edilmiş ve birtakım başarılar da elde edilmiştir. Özellikle 1909-1914 yılları arasında eğitim üzerinde en çok durulan alan olmuş ve bu yıllarda gerçekleştirilen yenilikler Cumhuriyet eğitim sistemini derinden etkilemiştir. Bu devir, Türk eğitim tarihinin en canlı ve hareketli dönemidir (Ergün, 2009). 1914 yılında başlayan I. Dünya Savaşı eğitim alanındaki yenilikleri sekteye uğratsa da, bu alana yönelik ilgi ve alaka Cumhuriyet yıllarına kadar devam etmiştir.

II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında yapılan yenilik ve gelişmeleri oldukça fazladır. Bu yenilik ve gelişmelerden bir kısmı aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Akyüz, 1999; Ergün, 1996; Erkek, 2009; Üstel, 2004):

1. Medreselerin ıslahına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ancak istenilen başarının elde edilebildiğini söylemek mümkün değildir.

2. Maarif teşkilatında düzenlemeye gidilmiştir. Bu amaçla eğitim teşkilatı birkaç kez yeniden revize edilmiş ve özellikle Emrullah Efendi'nin eğitim bakanlığı döneminde (1912) Fransız eğitim sistemi esas alınmıştır.

3. Bu dönemdeki temel şanssızlıklardan biri, sürekli olarak eğitim bakanlarının değiştirilmesidir. Bu kötü gelenek maalesef Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

4. Eğitime yönelik yeni yasalar çıkarılmıştır. Bunlardan en önemlisi 1913 yılında yayınlanan *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı* [*Geçici İlköğretim Kanunu*]'dır. Geçici olmasına rağmen bu kanun Cumhuriyet yıllarında da uygulanmaya devam etmiştir.

5. Öğretim kademelerine yönelik birtakım yeni uygulamalara girilmiştir. Okulöncesinden üniversiteye kadar tüm öğretim kademelerinde değişiklik yapılmıştır. İlkokul ve ortaokullar birleştirilmiş, okulöncesi eğitim için ilk ciddi adımlar atılmıştır.

6. Öğretim kademelerine yönelik yeni birçok öğretim programı yayınlanmıştır. Bunlardan en önemlisi 1913 tarihli *Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı* [*İlköğretim Ders Programı*]’dır. Bu program, Osmanlı döneminde hazırlanmış ilk ciddi ve derli toplu öğretim programıdır.

7. Kızların eğitimine önem verilmiş ve onlar için yeni okullar açılmıştır.

8. Öğretmen yetiştirilmesine özel bir önem verilmiş ve öğretmen okullarının sayısı arttırılmıştır.

9. Cumhuriyet dönemindeki Köy Enstitüleri uygulamasının fikri alt-yapısı hazırlanmıştır.

10. Bu dönemde birçok eğitimci yetişmiştir. Bu kişilerin yazdıkları eserler ve ortaya attıkları fikirler Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışının şekillenmesinde etkili olmuştur.

11. Çocuklar bu dönemde Meşrutiyet ortamının da getirdiği şartlar nedeniyle geleneksel çizgiden farklı olarak birer vatandaş olarak görül-meye başlanmış ve özellikle öğretim programları yoluyla *çocuk-vatandaş* olarak isimlendirilen bir proje uygulanmaya başlanmıştır.

Yukarıda verilmiş olan maddelerde, II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanındaki gelişmeler kısaca özetlenmiştir. Bu dönem, yaklaşık 10 yıllık bir zaman dilimini kapsamasına rağmen, eğitim alanındaki gelişmeler noktasında çok yoğun bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle, fazla ayrıntıya girmeden bu dönem için önem arz eden ve yukarıda verilen gelişmelerden bazıları aşağıda biraz daha geniş olarak ele alınmıştır. Bunlardan ilki bu dönem için önemli olan eğitimciler (Madde 10), ikincisi Köy Enstitüleri’nin fikri alt-yapısının oluşturulması (Madde 9), üçüncüsü 1913 *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı* [Geçici İlköğretim Kanunu] (Madde 4) ve sonuncusu ise 1913 *Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı* [*İlköğretim Ders Programı*]’dır.

2. Dönemin Önemli Eğitimcileri

Bu dönemin önemli eğitimcileri Emrullah Efendi, Satı Bey, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Ethem Nejat Bey, İsmail Mahir Efendi, Prens Sabahattin, Nafî Atuf ve Ziya Gökalp’tir (Akyüz, 1999; Ergün, 2009; Erkek, 2009). Bunlardan Emrullah Efendi II. Meşrutiyet döneminde iki defa eğitim bakanlığı yapmıştır (Erkek, 2009). Bu eğitimciler, özellikle eğitim alanına getirdikleri katkı dikkate alınarak aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

2.1. Emrullah Efendi (1858-1914)

Mülkiye Mektebi (bugünkü Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi) mezunu olan Emrullah Efendi II. Meşrutiyet öncesi çeşitli eğitim kurumlarında müdürlük ve Darülfünun’da hocalık yapmıştır. II. Meşrutiyetin ilanı sonrasında ise Galatasaray Lisesi’nde müdürlük ve iki kez de

eğitim bakanlığı görevini yürütmüştür (Akyüz, 1999). O'nun eğitim alanında tanınmasını sağlayan *Tuba Ağacı Nazariyesi* olarak bilinen görüşüdür. Bu görüşe göre eğitimde yenileşme ve düzenlemeler yukarıdan yani üniversiteden başlamalı ve aşağıya yani ilkokula doğru inmelidir.

Emrullah Efendi, Tuba Ağacı Nazariyesini ortaya atarken, Cennette var olduğu söylenen ve aynı adı taşıyan (Tuba) ağacı örnek almıştır. Zira inanışa göre bu ağacık kökleri yukarıda, dalları ise aşağıdadır. Emrullah Efendi bu nazariyede metaforik bir benzetme yaparak, eğitimin köklerinin üstte yani üniversitede aranması gerektiğini düşünmüştür (Akyüz, 1999, Erkek, 2009). Bu nazariye ile aslında Osmanlı döneminde mevcut olan seçkinler eğitimi (elitist eğitim) kavramsal bir hüviyet kazanmıştır (Ergün, 1982; 2009). Aynı dönemin önemli bir diğer eğitimcisi olan Satı Bey bu nazariyeye karşı çıkmış ve eleştirmiştir.

Emrullah Efendi, bakanlık yaptığı dönemlerde çıkardığı yasa ve yönetmeliklerle eğitim teşkilatını yeniden düzenlemiştir. Bu düzenlemeler yapılırken özellikle Fransız eğitim sisteminden yararlanılmıştır (Ergün, 1982; 1996). Kendisi II. Meşrutiyet döneminin en etkili ve meşhur eğitim bakanıdır (Erkek, 2009). Ayrıca bakanlık yaptığı dönemde öğretmenlik mesleğinin gelişmesi için çaba sarf etmiş ve öğretmen maaşlarında iyileştirme yapmıştır (Akyüz, 1999).

2.2. Satı Bey (1880-1968)

Emrullah Efendi gibi Mülkiye mezunu olan Satı Bey aslen Arap kökenli olup, öğretmenlik ve kaymakamlık yapmıştır. II. Meşrutiyetin ilanı sonrasında Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) müdürlüğü görevini yürütmüştür. Kendisi eğitim alanında yaptığı çalışmalar nedeniyle Türk Froebel'i olarak ünlenmiştir (Akyüz, 1999).

Satı Bey, özellikle Darülmuallimin müdürlüğü sırasında yaptığı çalışmalar ile tanınmıştır. O, Emrullah Efendi gibi öğretmenlik mesleğinin gelişmesi için çaba sarf etmiştir. Herkesin öğretmenlik yapamayacağını, bu mesleğin özel birtakım beceriler ve eğitim gerektirdiğini açık yüreklilikle ifade etmiştir. Öğretmenleri orduya benzetmiş ve bugün bile öğretmen eğitiminde kullanılan bazı yenilikleri (hizmet içi eğitim, mezunların izlenmesi gibi) ilk defa hayata geçirmiştir (Akyüz, 1999).

Satı Bey, Emrullah Efendi tarafından ortaya atılan Tuba Ağacı Nazariyesi'ne karşı çıkmış ve eğitimin normal ağaçlar gibi yapılandırılması gerektiğini söylemiştir. O'na göre eğitim reformlarına ilkokul seviyesinden başlanmalı ve bu değişim silsilesi aşağıdan yukarıya doğru ilerlemelidir (Akyüz, 1999; Ergün, 1996; 2009).

2.3. İsmail Hakkı Bey (Baltacıoğlu) (1886-1978)

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, II. Meşrutiyet döneminde Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu), Darülmualimat (Kız Öğretmen Okulu) ve Darülfünun (İstanbul Üniversitesi)'da öğretmenlik yapmıştır. Çalışmaları bu dönemle sınırlı kalmayıp, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir (Akyüz, 1999).

Baltacıoğlu, yazdığı yazı ve kitaplarla eğitim sistemimizdeki aksaklıkları ortaya koymuş ve bunların giderilmesi için öneriler getirmiştir. En önemli eserleri Talim Terbiye'de İnkılâp (1912), Terbiye ve İman (1914), İlmi Terbiye Konferansları (1915), Terbiye İlmi (1916), Tarih ve Terbiye (1933), Pedagojide İhtilal (1964), Türk'e Doğru (1942)'dur (Akar, 1994). O'na göre eğitim sistemimiz, çocuğun gelişmesini ve mutluluğunu engelleyici bir yapıya sahiptir. Eğitim sistemimiz geri kalmışlığımızın ve mevcut durumumuzun yegâne sorumlusudur. Bu nedenle ölmüş olan eğitim sistemimiz diriltilmeli ve yeniden kalplere ışık vermelidir (Ergün, 2009).

2.4. Ethem Nejat Bey (1882-1921)

Yüksek Ticaret Mektebi mezunu olan Ethem Nejat II. Meşrutiyet dönemi öncesinde gazetecilik yapmıştır. II. Meşrutiyetin ilanı sonrasında ise çeşitli okullarda öğretmenlik ve müdürlük görevlerini yürütmüştür. Türkçülük ve Osmanlıcılık fikirlerinden etkilenen Ethem Nejat, ziraat ve ticaret eğitimi başta olmak üzere, izcilik, beden eğitimi, okullarda askeri eğitim, doğa eğitimi gibi konularda görüşleri sürmüştür (Akyüz, 1999; Erkek, 2009).

Ethem Nejat, Fransız eğitim sistemine göre şekillendirilen Osmanlı eğitim sistemini eleştirmiş ve gençlerin daha özgür olduğu yeni bir eğitim sistemini savunmuştur. Çağdaşları olan Emrullah Efendi ve Satı Bey gibi, ülkenin içine düştüğü kötü durumdan kurtarılması için yapılması gerekenlerin başında, öğretmenlik mesleğine hak ettiği değerin verilmesinin geldiğini açıkça ifade etmiştir. O'na göre öğretmen yetiştiren okullar, başta programlar olmak üzere yeniden yapılandırılmalıdır (Altın, 2008).

Ethem Nejat, ayrıca tarıma dayalı ve köylerin kalkınmasını savunan bir eğitim sistemini savunan ilk eğitimcidir. Bu açıdan Ethem Nejat birçok araştırmacı tarafından Köy Enstitüleri uygulamasının fikir babalarından biri olarak kabul edilir (Akyüz, 1999; Erkek, 2009; Kaya, 1984).

2.5. İsmail Mahir Efendi (1869-1916)

II. Meşrutiyet döneminden önce Selanik Erkek Öğretmen Okulu'nda müdürlük yapan İsmail Mahir Efendi, II. Meşrutiyetin ilanı ile İstanbul Erkek Öğretmen Okulu müdürlüğüne getirilmiştir. O, özellikle Darüleytamların (Yetimevleri) kurulmasında yaptığı çalışmalar ile tanınmaktadır (Akyüz, 1999; Canan, 1991).

İsmail Mahir Efendi'nin eğitim tarihimiz açısından önemli olduğu diğer bir konu, köy eğitimi konusundaki düşünceleridir. O, Kastamonu milletvekili olarak girdiği mecliste bu konudaki düşüncelerini her fırsatta ve cesurca söylemiştir (Akyüz, 1991; Ergün, 2009). İsmail Mahir Efendi, çağdaşı Ethem Nejat gibi Köy Enstitüleri uygulamasının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan görüş ve öneriler getirmiştir.

2.6. Prens Sabahattin (1879-1948)

Prens Sabahattin'in annesi Sultan Abdülmecid'in kız kardeşi Seniha Hanım, babası ise adalet bakanı Mahmut Paşa'dır. 1899'da babasıyla birlikte yurtdışına kaçan Prens Sabahattin 1908'e kadar Avrupa'da kalmıştır. II. Meşrutiyetin ilanı ile babasının cenazesini de yanına alarak İstanbul'a dönmüştür (Ergün, 1996).

Prens Sabahattin'e göre, Türkiye'nin ilerlemesine engel olan aşırı merkeziyetçi yönetim anlayışıdır. O'na göre bu anlayış yerine bireyci bir yapıya geçilmeli (Teşebbüs-i şahsi) ve yerinden yönetim (Adem-i merkeziyet) benimsenmelidir. O, bu düşüncelerini 1913'te yayınlanan "*Türkiye Nasıl Kurtarılabilir?*" başlıklı çalışmasında ayrıntılı olarak açıklamıştır (Akyüz, 1999; Bayraktar, 1996).

Prens Sabahattin, eğitimin temel amacının çocuğun yeteneklerini geliştirmesi gerektiğini belirtmekte ve onların girişimci ve bağımsız bireyler olarak yetiştirilmesini istemektedir. Ayrıca Anglosakson yani İngiliz eğitim sisteminin, Fransız eğitim sistemine göre bu noktada daha üstün olduğunu savunmakta ve İngiliz sisteminin benimsenmesini tavsiye etmektedir (Akyüz, 1999; Ergün, 2009).

2.7. Nafi Atuf (Kansu) (1890-1940)

Mekke'de doğan Nafi Atuf, II. Meşrutiyet döneminde başta öğretmen okulları olmak üzere çeşitli eğitim kurumlarında idarecilik ve öğretmenlik yapmıştır. Önemli eserleri Pedagoji Tarihi, Türkiye Maarif Tarihi ve Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme'dir (Ergün, 1996).

Nafi Atuf'a göre, eğitim konusunda Fransızlar, İngiliz ve Almanlardan geri kalmışlardır. Çağdaşı Prens Sabahattin ve Ethem Nejat gibi Fransız eğitim modelinden şikâyetçidir. İngiliz ve Alman eğitim sistemlerinin daha girişimci bireyler yetiştirdiğini belirtmektedir (Atuf, 1929; Ergün, 2009). Yine O'na göre toplumun çekirdeği ailedir. Eğitim ile ilgili iyileştirme çalışmalarına önce aileden başlanmalıdır (Ergün, 1996).

2.8. Ziya Gökalp (1876-1924)

İstanbul Baytar Mektebi mezunu olan Ziya Gökalp, İttihat ve Terakki Partisi'nde yöneticilik, aynı zamanda üniversite dâhil farklı okullarda öğretmenlik yapmıştır. II. Meşrutiyetin ilanından sonra Türkçülük akımının

en büyük temsilcisi olmuştur. Yazdığı eserler yoluyla Türk düşünce ve siyaset hayatını kuvvetle etkilemiştir (Akyüz, 1999).

Ergün (1996: 194), Ziya Gökalp'ın II. Meşrutiyet dönemindeki eğitim görüşlerini üç döneme ayırmaktadır:

1. *Eğitim sistemine dönük iyileştirme önerileri* (1909): Gökalp özellikle tekke ve medreselerin gidişatından memnun olmadığı için, bu kurumların iyileştirilmesi üzerinde durmuş ve birtakım öneriler getirmiştir.

2. *Ütopik eğitim tasarımı* (1913): Gökalp 1913 yılı başlarında yayınladığı “Kızıl Elma” adı eserinde hayalî bir eğitim tasarımı sunmuştur. Bu tasarımda Turan ülküsü temel alınmakta ve Dünya üzerindeki tüm Türklerin birleşerek gelişmiş bir medeniyet kurabileceğini belirtmektedir.

3. *“Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” tezine paralel olarak geliştirdiği eğitim tasarımı* (1913 sonları ve 1914): Bu tasarımda Gökalp, önce kendi kültür ve medeniyetimizin öğretilmesini, bunun İslami eğitim ile desteklenmesini ve tüm bunlar yapılırken Batı biliminden faydalanılmasını istemektedir.

Gökalp, Türkiye’de sosyoloji biliminin kurucusu olarak bilinir ve içtimaiyat yani sosyoloji dersleri O’nun sayesinde öğretim programlarına girmiş ve okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca milliyetçilik, laiklik, milli tarih ve kültür, dilin sadeleşmesi vb. birçok konuda Atatürk’ün O’nun fikirlerinden yararlandığı bilinmektedir (Akyüz, 1999).

3. Köy Enstitüsü Uygulamasının Fikri Altyapısının Hazırlanması

Daha önce değinildiği üzere, birçok araştırmacı köy enstitüsü uygulamasının fikri altyapısının bu dönemde oluşturulduğu konusunda hemfikir (Akyüz, 1999; Ergün, 1996; Kaya, 1984; Kirby, 2010). Bu dönemde İsmail Mahir Efendi ve Ethem Nejat bu konuda en çok görüş beyan eden iki eğitimcidir.

Bu dönemde, köye ve köylülere dönük eğitimin önemli görülmesi Dünyadaki gelişmeler ile paralellik göstermektedir. 20. yüzyılın başlarından itibaren Dünya genelinde köy ve köylülerin sosyal ve siyasal hayat içerisinde nasıl konumlandırılacağı tartışılmaya başlanmış ve her ülke bu konuyu kendi siyasi bakış açısına göre ele almış ve birtakım uygulamalara girişmiştir (Hobsbawm, 1995; Karaömerlioğlu, 2009).

Bu dönemin önemli eğitimcilerinden İsmail Mahir Efendi, Kastamonu milletvekili olarak meclise girdiğinde köy ve köylülerin eğitime yönelik görüşlerini meclis kürsüsünde açıkça dile getirmiştir. O’na göre köy okulları ve köylerdeki öğretmen sayısı yetersizdir. Acil önlemler alınmalıdır. O, 1914 yılında yaptığı konuşmasında şunları söylemektedir (akt. Ergün, 2009: 265-266):

Osmanlı Devleti'nin aşağı yukarı yetmiş sancağı vardır. Yahut ülke yetmiş mıntika-i maarife ayrılmalıdır. Bunların her birinin uygun yerlerinde kızlara ve erkeklere ait birer yatılı ilkokul kurulmalıdır. Sonra sancak dâhilinde okula ve öğretmene ihtiyacı [olan] köylerden birer erkek ve kız çocuğunu alıp bu okullara yerleştirmelidir. Burada, erkek okulunda tamamen ziraat dersleri; kız okulunda da biçki, dikiş, sütçülük, halıcılık vs. gibi kadınlarla ilgili birçok meslekler teorik ve uygulamalı olarak öğretilmelidir. Bu iptidai tahsil dört yıl sürdükten sonra, çocuklara aynı okulda üç yılda Darümuallimin-i iptidai [ilkokul öğretmenliği] programı gösterilmelidir. Sonra bir yılda mükemmel uygulama gördükten sonra bunlar birer öğretmen olarak mezun edilmelidir. Sonra sekiz yıl bu okullarda okurlarken devlet köylülere de okul, öğretmen evlerini vs. yapmayı mecbur etmelidir. Okuldan mezun olan kızlarla oğlanları evlendirmeli, düğünlerini etmeli ve iki lira maaşla geri köylerine göndermelidir. Memnuniyetle giderler. Köydeki numune tarlasının gelirini de bunlara vermelidir. Bundan başka çaremiz yoktur. Böylece on yıl içinde okulsuz köy kalmayacaktır.

İsmail Mahir Efendi'nin yukarıda verilmiş olan sözleri incelendiğinde, Köy Enstitüleri Yasası (1940) çıkmadan 26 yıl önce bu uygulamanın esaslarını dile getirdiği görülmektedir. Bu dönemin diğer bir eğitimcisi olan Ethem Nejat, Manastır Erkek Öğretmen Okulu müdürlüğünü yürüttüğü esnada çıkardığı *Yeni Fikir* dergisinde sıklıkla tarım eğitimi konusunu işlemiştir. O da, çağdaşı İsmail Mahir Efendi gibi köye öğretmen yetiştirmenin önemli olduğunu ve acil birtakım önlemler (acil uzmanlık okulları ve yatılı okullar açılması) alınması gerektiğini belirtmiştir (Akyüz, 1999).

Bu dönemde, köy ve köylülerin eğitimine yönelik birtakım uygulamalara da girişilmiştir. Özellikle çıkarılan yasa ve yönetmelikler önemlidir. Bunlardan ilki 1912 *Terdisat-ı Ziraiye Nizanmamesi* [Zirai Öğretim Yönetmeliği]'dir. Bu yönetmelikle zirai öğretim dört okul altında yapılandırılmıştır. Ancak bu yönetmelik uygulanamamıştır. Bir diğeri ise *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı* [Geçici İlköğretim Kanunu]'dur. Bu kanun ile ilgili bilgiler bir sonraki başlık altında verilmiştir.

4. 1913 Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu)

1913 tarihli bu kanun, Fransız İlköğretim Kanunu esas alınarak hazırlanmıştır. Kanun, adında yer alan geçici (muvakkat) ifadesine rağmen Cumhuriyet döneminde de uzun yıllar boyunca (1961 tarih ve 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* yayınlanana kadar) uygulanmıştır (Akyüz, 1999; Ergün, 1996; Erkek, 2009; Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Kanunun getirdiği en önemli yenilik ilkokul ve ortaokulların Umum-i İptidaiye Mektepleri (günümüz açısından düşünüldüğünde “İlköğretim”) adı altında birleştirilmesidir. Bu kanunla, 1970'li yıllarda dene-

me uygulamaları yapılan ve ancak 1997 yılında hayata geçirilebilen ilköğretim uygulaması yıllar öncesinde başarılmıştır (Ergün, 1996; Erkek, 2009; Keskin, 2002; 2008; 2019; Keskin ve Coşkun Keskin, 2019). Kanunda üç devreli ve her devrenin 2 sene olduğu toplam 6 yıllık bir ilköğretim anlayışı benimsenmiştir. Bu devreler şunlardır:

1. Devre-i Ūlâ (İlk Devre)
2. Devre-i Mutavassıta (Orta Devre)
3. Devre-i Âliye (Yüksek Devre)

1913 Geçici İlköğretim Kanunu 10 bölüm ve 101 maddeden oluşmaktadır. Kanunun ilk maddesinde ilk tahsilin zorunlu ve ücretsiz olduğu belirtilmektedir. Bu karar aslında II. Mahmut döneminde çıkarılan bir fermanla alınmış olmasına rağmen, birtakım nedenlerden dolayı tam anlamıyla uygulanamamıştır (Erkek, 2009). Bu kanun ve kanunda yer alan maddeler aynı yıl içinde (1913) yayınlanan *Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı (İlköğretim Ders Programı)* ile uygulama sahasına girmiştir. Bu program ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

5. 1913 Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı (İlköğretim Ders Programı)

1913 Geçici İlköğretim Kanunu uyarınca hazırlanan “*Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı*” (İlköğretim Ders Programı) iki kitap şeklinde hazırlanmış ve basılmıştır (Güngördü ve Güngördü, 1966; Keskin, 2002; 2008; 2019):

1. Bir ve iki sınıf ve öğretmenli okullara ait program ve
2. Altı, beş, dört ve üç sınıf ve öğretmenli okullara ait program.

İlk program (bir ve iki sınıf ve öğretmenli okullar için) 1913 yılında yayınlanmıştır. Diğer programın (altı, beş, dört ve üç sınıf ve öğretmenli okullar) hazırlanmasına ise aynı yıl içinde başlanmış ve o yıl bitmeden tamamlanmıştır. Her iki programın hazırlanmasında da öğretmen okulu öğretmenlerinden oluşan bir komisyon sürekli olarak çalışmıştır (Ergün 1996). Bu iki program, ayrı hazırlanmalarına ve basılmalarına rağmen birbirinin devamı niteliğinde olup tek bir programdır (Keskin, 2002; 2008; 2019). Program ilköğretimi; 1913 Geçici İlköğretim Kanunu’ndaki gibi *Devre-i Ūlâ* (İlk Devre), *Devre-i Mutavassıta* (Orta Devre) ve *Devre-i Âliye* (Yüksek Devre) olmak üzere üç devreye ayırmıştır. İlk iki devre ilkokul, son devre ise ortaokuldur (Keskin, 2002; 2008; Keskin ve Coşkun Keskin, 2019).

Programın girişinde yer alan içindikiler (mündericat) kısmında şu başlıklara yer verilmiştir (Maarif-i Umumiye Nezareti [MUN], 1329a; 1329b):

- Ders dağıtım cetvelleri ile derslere ait programlar
- Bir, iki, üç, dört ve beş sınıf ve öğretmenli (birleştirilmiş sınıflı) okullarda bu müfredatın nasıl uygulanacağını gösterir açıklama,
- Bu müfredatın kız ilkokullarında nasıl uygulanacağını gösterir açıklama,
- Okulun ve öğrencilerin ders araç ve gereçleri listesi,
- Öğrenci kayıt ve kabulüne, öğretime, öğretmenlerin görevlerine, ders zamanlarının kullanımına, öğrenci ödevlerine, derslere, cezalara dair genel maddeler,
- Anaokulu ve sınıflarına ait açıklama.

Programda verilen ders dağılım cetvelleri (haftalık ders dağılım çizelgeleri) öğretmen ve sınıf sayısına göre değişmektedir. Bir, iki, üç, dört, beş ve altı sınıf ve öğretmenli okullar ile numune ilkokullarının ders dağıtım cetvelleri ayrı ayrı gösterilmiştir (Keskin, 2002). Programda geçen bir, iki, üç, dört ve beş öğretmenli okullar birleştirilmiş sınıf öğretimi yapılması gerekenleri ifade etmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan öğretmenlerin, hangi dersleri birleştirerek ilk yıl ve ikinci yıl öğrencilerine birlikte vereceği, hangi derslerin ayrı işleneceği ders dağılım çizelgelerinde gösterilmiştir. Ayrıca programda öğretime, 40 dakikalık ders süresini ikiye bölerek 20 dakika ilk yıl öğrencisine ve 20 dakika da ikinci yıl öğrencisine ders verebileceği bildirilmiştir. Programda birleştirilmiş sınıflarda öğretimin nasıl yapılacağı konusunda şu uyarılar yer almaktadır (MUN, 1329b):

Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı altı dersane ve muallimli İptidâi mekteplerinde tatbik olunmak üzere tanzim olunmuştur. Mamafih üç, dört, beş dersane ve muallimli mekteplerde dahi kabil-i tatbiktir. Üç dersane ve üç muallimli mekteplerde her devre bir sınıf teşkil eder ve ayrı ayrı birer muallim ile idare olunur. Dört dersane ve dört muallimli mekteplerde Devre-i Ûlâ iki sınıfa taksim olunarak iki muallime, Devre-i Mutavassıta ile Devre-i Âliye birer muallime tevdi' olunur. Beş muallimli mekteplerde Devre-i Ûlâ iki, Devre-i Mutavassıta iki, Devre-i Âliye bir muallim ile idare edilir. Bir muallimle idare olunan bir devrede tevzi dürûs cetvelinde gösterildiği vecihle bazı dersler müctemian ve bazı dersler sınıf mevcuduna ve müddet-i devamlarına göre ikiye ayrılarak ayrı ayrı okutulur. Bu suretle ikiye ayrılan talebeden bir kısmına ders verildiği sırada diğer kısım o derse veya diğer bir derse ait vazife ile işgal edilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretimi yapılmayan altı öğretmenli okullar ile numune (örnek) okullarının haftalık ders saatlerini gösteren çizelgeler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: 1913 İlköğretim Ders Programı'na göre altı sınıf ve öğretmenli okulların haftalık ders saati çizelgesi

DERSLER	İlk Devre		Orta Devre		Yüksek Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Elifbâ ve Eczâyı Şerife	6	.	.	.	.	.
Kur'ân-ı Kerim ve Malûmât-ı Diniyye	1	4	4	4	3	3
Musâhabât-ı Ahlâkiyye	3	2	2	1	1	1
Kırâat (Elifbâdan sonra)	3	3	2	2	2	2
İmla	.	1	1	1	1	1
Ezber (İnşâd, tarihi temsiller)	1	1	1	1	1	1
Yazı (Sülûs, Rık'a)	.	.	1	1	1	1
Sarf ve Nahv	.	2	2	1	1	1
Tahrir	.	1	1	2	2	2
Tarih	.	2	2	2	2	2
Coğrafya	.	1	1	2	2	2
Hesap	4	3	2	2	2	2
Hendese	.	.	1	1	1	1
Eşya Dersleri	4	2	2	2	2	2
Ziraat	2	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	2	2
Resim	1	1	1	1	2	2
Musiki (Gınâ)	1	1	1	1	1	1
Terbiye-i Bedeniyye	2	2	2	2	2	2
TOPLAM	30	30	30	30	30	30

Kaynak: MUN, 1329b: Numune 1

Tablo 2: 1913 İlköğretim Ders Programı'na göre numune (örnek) okullarının haftalık ders saati çizelgesi

DERSLER	İlk Devre		Orta Devre		Yüksek Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Elifbâ ve Eczâyı Şerife	6	3	.	.	.	.
Kur'ân-ı Kerim ve Malûmât-ı Diniyye	1	1	3	3	2	2
Musâhabât-ı Ahlâkiyye	3	2	1	1	1	1
Kırâat (Ezber, İnşâd, tarihi temsiller)	4	4	2	2	2	2
İmla	.	1	1	1	1	1
Yazı (Sülûs, Rık'a)	.	.	1	1	1	1
Sarf ve Nahv	.	1	2	1	1	1
Tahrir	.	1	1	1	2	2
Tarih	.	1	2	2	2	2
Coğrafya	.	1	1	2	2	2
Hesab	4	2	2	2	2	2
Hendese	.	.	1	1	1	1

Eşya Dersleri ve Ziraat	5	2	2	2	2	2
Resim	1	1	1	1	1	1
El İşleri	4	2	2	2	2	2
Terbiye-i Bedeniyye	1	1	1	1	1	1
Oyun	Her teneffüste ve terbiyevi tenezzühler arasında					
Nişân	Terbiye-i Bedeniyye dersleri arasında					
Musiki (Gınâ ve bazı âlât-ı musikiyye)	1	1	1	1	1	1
Fransızca	.	6	6	6	6	6
TOPLAM	30	30	30	30	30	30

Kaynak: MUN, 1329b: Numune 1

Yukarıda yer alan her iki tablo karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; haftalık ders saati sayıları farklı olmakla birlikte hemen hemen aynı derslerin yer aldığı görülmektedir. Aradaki en önemli fark Fransızca dersindedir. Altı sınıf ve öğretmenli okulların ders dağılım çizelgesinde olmayan bu derse sadece numune okullarının programında yer verilmiştir. Bu ders ilk sınıf hariç geriye kalan tüm sınıf düzeylerinde vardır ve haftalık ders saati sayısı altıdır. Yine numune okullarına ait çizelgenin devamında, tüm sınıflar düzeyinde Ziraat ve El İşleri derslerinin Fransızca olarak okutulması istenmektedir. Ayrıca öğleden sonraki dersler arasındaki teneffüslerde tüm öğrencilerin kendi aralarında Fransızca konuşmalarının zorunlu tutulması tavsiye edilmektedir (MUN, 1329b: Numune 2).

Program, klasik müfredat anlayışına göre yapılandırılmış olup genel eğitim amaçları, ilköğretimin amaçları ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkele-ri programda yer almamaktadır. Programa günlük ders saati altı olup; üçü öğleden önce, diğer üçü ise öğleden sonradır. Öğleden önce muhteva ve beceri, öğleden sonra ifade ve beceri dersleri yer almaktadır (MUN, 1329a: Numune 4). Dersler 40, teneffüsler ise 20 dakika şeklinde yapılandırılmıştır. Tablo 1 ve 2’de açıkça görüleceği üzere tüm sınıf düzeylerinde haftalık toplam ders saati sayısı 30 (5x6=30)’dur.

1913 İlköğretim Ders Programı yüzyıllardır devam eden müfredat karışıklığını, milli eğitim anlayışsızlığını, öğretim tekniği yoksunluğunu gidermek için yapılmış çok önemli bir programdır. Ayrıca İttihat ve Terakki yönetiminin eğitime verdiği önemi kanıtlayan bir vesika niteliğindedir. Kâğıt üzerinde 1924 yılına kadar uygulamada kalan bu programın etkileri aslında 1950’li yıllara kadar sürmüştür (Keskin, 2002; Keskin ve Coşkun Keskin, 2019).

6. Döneme Dair Değerlendirme

II. Meşrutiyet dönemi aydınları, devleti yıkılmaktan kurtarmanın tek yolunun eğitim olduğunun farkına varmışlardır. Özellikle bu dönemde en etkili siyasal hareket olan İttihat ve Terakki Partisi yöneticileri bu bilinçle

hareket etmişlerdir. Bu bilincin ortaya çıkması ve gelişmesinde 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan ve tüm Dünyaya yayılan eğitim akımlarının da etkisi büyüktür. Batı ile duvarların yıkıldığı bu dönemde, İttihat ve Terakki yöneticilerinin de etkisiyle bu yeni eğitim akımları Türkiye'yi de etkilemiştir. Özetle bu dönem Türk eğitim tarihinin en canlı ve hareketli dönemidir. Bu dönemde hazırlanan yasa, yönetmelik ve programlar Cumhuriyet döneminde de uzun yıllar kullanılmıştır. Kısaca Cumhuriyet eğitim sisteminin temelleri II. Meşrutiyet döneminde atılmıştır.

Bu dönemde özellikle Cumhuriyet eğitim düşüncesi ve sistemini de etkileyen birçok önemli eğitimci bulunmaktadır. Bunlardan en önemlileri *Emrullah Efendi, Satı Bey, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Ethem Nejat Bey, İsmail Mahir Efendi, Prens Sabahattin, Nafî Atuf ve Ziya Gökalp*'tir. Bu isimler içinde ilk göze çarpan Emrullah Efendi'dir. Emrullah efendi bu dönemde iki kez eğitim bakanlığı yapmış ve Tuba Ağacı Nazariyesi olarak bilinen görüşü ortaya atmıştır. Ethem Nejat Bey ve İsmail Mahir Efendi Cumhuriyet döneminin önemli eğitim uygulamalarından biri olan Köy Enstitüleri'nin fikri altyapısının hazırlanmasına katkı sağlamışlardır. Ethem Nejat yazdığı yazılarda, İsmail Mahir Efendi ise mecliste yaptığı konuşmalarda köylülerin eğitimi ve köye öğretmen yetiştirme konularına eğilmişlerdir. Ayrıca bu dönemin eğitimcilerinin tamamı ortak olarak öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi için gayret sarf etmiştir.

Yukarıda da değinildiği üzere, II. Meşrutiyet dönemi Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen birçok eğitim uygulamasına kaynaklık etmiştir. Bu uygulamalardan biri hiç şüphesiz Köy Enstitüleri'dir. Birçok araştırmacı Köy Enstitüleri uygulamasının fikri altyapısının II. Meşrutiyet döneminde hazırlandığı konusunda ortak görüş bildirmiştir. Bu dönemde köye öğretmen yetiştirme üzerinde en çok durulan konu olmuştur. Yukarıda da değinildiği üzere bu dönemin önemli eğitimcileri olan Ethem Nejat ve İsmail Mahir Efendi bu konuyu ele almış ve adeta 1940 yılında kanunlaşan Köy Enstitüleri uygulamasını yıllar öncesinde tarif etmişlerdir.

Bu dönemde, yukarıda da değinildiği üzere birçok kanun ve yönetmelik hazırlanmıştır. Bunlardan en önemlisi hiç şüphesiz 1913 *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı* [*Geçici İlköğretim Kanunu*]'dır. Bu kanun 1961 yılına kadar uygulamada kalmıştır. Fransız ilköğretim yasası esas alınarak hazırlanan bu kanun dönemi için devrim niteliğindedir. Zira bu kanun ile ilkokul ve ortaokullar birleştirilmiş ve Cumhuriyet döneminde ancak 1997 yılında başarılabilen ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Bu kanuna göre ilköğretim toplam altı yıl olup üç devreli bir anlayış benimsenmiştir. Her bir devrede iki sınıf bulunmaktadır. Bu devreler ilk devre, orta devre ve yüksek devredir. İlk iki devre ilkokul iken, son devre ortaokul olarak yapılandırılmıştır. Bu kanun, aynı yıl içinde hazırlanan *Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı* [*İlköğretim Ders Programı*] ile uygulanmaya başlanmıştır.

1913 *Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı* [*İlköğretim Ders Programı*] Osmanlı döneminde günümüze ulaşan ilk derli toplu ve sağlıklı programdır. Bu program iki ayrı kitap şeklinde hazırlanmış ve basılmıştır. Programda ilköğretim tüm sınıflarında haftalık ders saati altıdır. İlk üç saatin öğleden önce, sonraki üç saatin ise öğleden sonra okutulması öngörülmüştür. Dersler 40, teneffüsler ise 20 dakika olacak şekilde bir planlama yapılmıştır. Bu program İttihat ve Terakki yönetiminin eğitime verdiği değeri göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu programın etkileri Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (1994). *İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim ve kültür görüşleri üzerine bir araştırma*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Altın, H. (2008). Ethem Nejat ve eğitim tarihimizdeki yeri. *Turkish Studies*, 3(4), 73-96.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Atuf, N. (1929). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Bayraktar, B. (1996). Günümüzde yeniden değerlendirilmesi gereken bir düşünür: Prens Sabahattin. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(6), 51-61.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Canan, İ. (1991). Vakıfların çocuğun korunmasına yönelik fonksiyonel yapıları. *Aile ve Toplum*, 1(2).
- Çelebi, N. ve Asan, H. T. (2014). II. Meşrutiyet dönemi eğitimi ve insan/birey yetiştirme paradigmaları analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 262-270.
- Ergin, O. (1939). *Türkiye maarif tarihi*. I-II. Cilt. İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Ergün, M. (1982). Emrullah Efendi hayatı-görüşleri-çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30(1-2), 7-35.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2009). II. Meşrutiyet dönemindeki eğitim reformlarının Türk modernleşmesindeki yeri. *100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler* (s. 263-273). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Erkek, M. S. (2009). *II. Meşrutiyet döneminde Türk eğitim sistemindeki gelişmeler ve Ethem Nejat Bey*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güngördü, K. ve Güngördü, N. (1966). *Yeni ilkokul programı uygulama kılavuzu ve program geliştirme tarihçesi*. İstanbul: Acar Matbaası.
- Hobsbawm, E. J. (1995). *The age of extremes: A history of the world, 1914-1991*. New York, US: Pantheon Books.
- Karaömerlioğlu, A. (2009). *Orda bir köy var uzakta: Erken cumhuriyet döneminde köycü söylem*. Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi. http://www.obarsiv.com/pdf/AsimKaraomerlioglu_NB.pdf
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika/eğitim/kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.

- Keskin, Y. (2002). *Türkiye’de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi I* (s. 1-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, Y. ve Coşkun Keskin, S. (2019). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları bağlamında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim ve mevcut durum*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Kirby, F. (2010). *Türkiye’de köy enstitüleri* (Çev. Niyazi Berkes). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Maarif-i Umumiye Nezareti[MUN] (1329a). *Mekâtib-i İbtidaiyye Ders Müfredatı: Bir ve iki dersane ve muallimli mekteplere mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif-i Umumiye Nezareti[MUN] (1329b). *Mekâtib-i İbtidaiyye Ders Müfredatı: Altı, beş, dört ve üç dersane ve muallimli mekteplere mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstel, F. (2004). *“Makbul vatandaş”ın peşinde: II. Meşrutiyet’ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bölüm 6

**ÖN LİSANS İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ BAĞLAM,
GİRDİ, SÜREÇ VE ÜRÜN MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ ¹**

Hasan Tuna²
Hikmet KARAÇAM³

¹ Bu çalışma, Hasan Tuna (2021) tarafından hazırlanan “İş Sağlığı ve Güvenliği Teknikerliği (Seviye 5) Meslek Standartının Oluşturulması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Hasan TUNA, Gümüşhane Üniversitesi, Kelkit Aydın Doğan Meslek Yüksekokulu, hasan.tuna@gumushane.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-3194-7216

³ Hikmet KARAÇAM, Avrasya Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, hikmet.karacam@avrasya.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-1899-2373

Giriş

İş sağlığı ve güvenliği çok disiplinli (mühendislik, kimya, fizik, hukuk, tıp vb.) bir bilim dalıdır. Günümüzde üniversitelerin ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında iş sağlığı ve güvenliği (İSG) eğitimi verilmektedir. İSG alanında farklı görevlerde (A,B,C iş güvenliği uzmanı ve İSG teknikeri) ve farklı bilgi, beceri, yetenek düzeylerinde çalışacak nitelikli eleman eksikliği bulunmaktadır. 2012 yılında 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun çıkartılmasıyla birlikte bu alanda çalışabilecek uzman ve tekniker personel sayısının yeterli olmadığı görülmüştür. İlk etapta bu sorun üniversitelerin mühendislik, fen ve teknik bilimler fakültelerinden mezun kişilerin yetkilendirilmiş kuruluşlarca eğitim verilerek iş güvenliği uzmanlığı sınavlarından başarılı olanlar ile çözülmeye çalışılmıştır. Ancak ihtiyacın büyüklüğünden kaynaklı birçok vakıf ve devlet üniversitesinde İSG ön lisans programları açılmıştır. Bu programlarda iki yıllık mesleki eğitim verilmektedir.

Mesleki eğitim; pratik ve teorik eğitimin bir arada gerçekleştiği, pratik eğitim ortamlarında günün koşullarına uygun makina, teçhizat, atölye ve laboratuvar malzemelerine ihtiyaç duyulan bir eğitimidir (İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı, 2010). Yapılan çalışmalarda mesleki eğitimin iş gücü piyasalarındaki ihtiyaca cevap veremediği, diğer bir ifade ile eğitim sonucunda alınan diplomaların kişilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini yeterince yansıtmadığı ve kişilerin istihdamının olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006; Onuncu Kalkınma Planı, 2013; İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı 2010). 9'uncu Kalkınma Planı'nda istihdam ile mesleki eğitim arasındaki ilişkiye yönelik; eğitim sisteminin iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve Meslek Yüksekokulları (MYO) arasında program birlikteliğinin olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında mesleki eğitim programlarının iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını giderebilecek mezun verememesi sonucu istihdamın artırılamadığı saptanmıştır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). 10'uncu Kalkınma Planı'nda ise mesleki eğitim sistemi ile iş gücü piyasası arasındaki uyumun sağlanması için eğitimde sürdürülebilir bir okul-işletme diyalog sisteminin kurulması gerektiği vurgulanmıştır. Mesleki eğitim programlarının ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013). Mevcut öğretim programlarının güncellenmesi ve mesleki eğitimin iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını giderebilecek mezun vermesi büyük önem arz etmektedir.

Öğretim programı, belli kategorilerden oluşan, bilgi tutum ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik program olarak tanımlanmaktadır (Görgen, 2014). Başka bir tanımda öğretim programı öğrencilerin ulaşması beklenen

hedeflerin, bu hedeflere ulaştıracak davranışların, davranışların bireylere kazandırılmasını sağlayacak eğitim durumlarının ve eğitim durumları ile bireylere kazandırılması istenilen davranışların hangi ölçüde kazandırıldığını ortaya koyabilecek deneme sürecini kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünü şeklinde ifade edilmektedir (Hotaman, 2010). Dünyada ve Türkiye'deki değişimler dikkate alınarak eğitimde istenilen amaçlara ulaşabilmek için eğitim kurumlarında uygulanan öğretim programlarının iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir (Yüksel, 1998). Eğitim kurumlarının temel işlevi, hedef kitlelerine programlarındaki davranış özelliklerini kazandırmaktır. Bu işlevlerini yerine getirip getirmediği, öğretim programlarının değerlendirilmesi sonucunda anlaşılmaktadır.

Program değerlendirme, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreçtir şeklinde tanımlanmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007). Stufflebeam, program değerlendirmeyi betimleme, edinme ve sağlama süreci, değerlendirmeye ilgili betimsel ve yargısal bilgileri uygulama değeri, gelişim kararlarına yol gösterecek çıktılar, sorumluluk raporları sağlamak, kurumsallaşmaları bilgilendirmek/kararları yayımlamak ve karmaşık fenomenlerin anlaşılması aşaması olarak tanımlamaktadır (Stufflebeam, 2003). Başka bir tanımda program değerlendirme eğitim, öğretim programları hakkında veri toplama, elde edilen verileri program etkililiği gösterge ölçütleri ile karşılaştırıp yorumlayarak programın etkililiği hakkında karar verme süreci şeklinde ifade edilmektedir (Erden, 1998).

Öğretim programı belli bir dönem kullanıldıktan sonra bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayamazsa programların değerlendirilmesi gerekmektedir. Sürekli, sistematik, kapsamlı ve dinamik bir süreç olan program değerlendirme, alınan sonuçlar ve geri bildirimler yolu ile programdaki aksaklıkların tespiti, gerekli düzeltmelerin yapılması ve programın geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Erden, 1998). Program değerlendirildikten sonra programla devam edilmesine, programda düzeltme ve değişiklik yapılarak devam edilmesine ya da programın sonlandırılmasına karar verilebilir (Arslan ve Demirel 2007). Program değerlendirmede birbirinden farklı yaklaşımlar uygulanmaktadır.

Öğretim programı değerlendirilirken programın tüm öğeleri incelenmesi gerektiği için program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Program geliştirme hakkındaki farklı felsefi görüşlerden dolayı literatürde çeşitli program değerlendirme modelleri yer almaktadır. Program değerlendirme modellerinden bazıları: Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli, Hedeflere Dayalı Değerlendirme Modeli, Stuffle-

beam'in Toplam Değerlendirme Modeli, Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli olarak sıralanabilir (Demirel, 2012).

Modellerin bazıları doğrudan bir programın değerlendirilmesi, bazıları da tamamlanmış çalışmaların niteliğinin sorgulanması ya da tamamlanmış benzer çalışmaların verilerinin tek bir çalışma altında toplanarak yeniden yorumlanması işlevini taşımaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007). Bu yüzden araştırmacılar çalışmalarında kendi amaç ve koşullarına en uygun program değerlendirme modelini tespit etmesi gerekmektedir.

Stufflebeam'in CIPP modelini kullanarak yurt içi ve yurt dışındaki ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde hazırlanıp uygulanan öğretim programlarını değerlendirme çalışmaları her geçen gün artmaktadır. Yönetim yönelimli program değerlendirme yaklaşımını savunan Stufflebeam, idarecilerin uygulanan program ile ilgili doğru kararlar alabilmesine yardımcı olmak için faydalı bilgi sağlamayı amaçlamıştır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 1997). Stufflebeam'in CIPP modelinin kuvvetli yönlerinden biri tek boyutlu bir değerlendirme olasılığına izin vermesidir (Harrison, 1993). Modelin diğer bir kuvvetli yönü ise araştırmacılara soru üretmede yardım olmasıdır. CIPP modelinin dört boyutu için, araştırmacılar birçok soru belirleyebilmektedir (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 1997). Bunun yanında Stufflebeam'in CIPP modeli çalışmanın araştırma sorularına cevaben daha kapsamlı ve sistematik bir çerçeve sağlamaktadır (Yücel, 2008).

Bu çalışmanın amacı, İSG teknikeri yetiştirmek için akademisyenler tarafından hazırlanıp uygulanan İSG öğretim programları Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesidir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. MYO'larda uygulanan İSG öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin akademisyen görüşleri nelerdir?

2. MYO'larda uygulanan İSG öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin; cinsiyet, görev yaptığı üniversitenin bulunduğu bölge, unvan, mesleki deneyim, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinden (TYYÇ) yararlanma, Ulusal Meslek Standardından (UMS) yararlanma ve İş Sağlığı ve Güvenliği Programlarından (İSGP) yararlanma durumuna göre akademisyen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın şekli

Ön lisans İSG öğretim programları, akademisyenlerin görüşleriyle CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modeli ile toplanmıştır. Tarama modelleri var olan bir durumu herhangi bir şekilde değiştirmeyi ve etkileme çabası göstermeksizin var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde İSG eğitimi veren akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini için herhangi bir seçim yöntemine gidilmemiş, tüm evrene ulaşılması hedeflenmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İSG eğitimi veren 98 akademisyen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı

İSG teknikeri yetiştirmek amacıyla hazırlanıp uygulanan İSG ön lisans öğretim programları 15 Ekim 2019-15 Mart 2020 tarihleri arasında CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

İSG teknikeri yetiştirmek amacıyla hazırlanıp uygulanan İSG ön lisans öğretim programları CIPP modeli kullanılarak akademisyenlerin görüşleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket formunun ilk bölümü katılımcıların demografik özelliklerinden oluşmaktadır. İkinci bölümünde ise program değerlendirmesi ile ilgili ölçek olup, literatürde en sık kullanılan Stufflebeam'in CIPP modeli dikkate alınarak Özaltaş Serçek (2014) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır (Özaltaş Serçek, 2014). Bu ölçek, “Bağlam Değerlendirilmesi (BD) 19 Soru”, “Girdi Değerlendirilmesi (GD) 13 Soru”, “Süreç Değerlendirilmesi (SD) 14 Soru” ve “Ürün Değerlendirilmesi (ÜD) 12 Soru” olarak 4 boyuttan ve 58 sorudan oluşturulmuştur. Katılımcıların her bir soru için verecekleri yanıtlar 1 (kesinlikle katılmıyorum) 5 (tamamen katılıyorum) şeklinde 5’li likert ölçekle ölçülmüştür. Anket çevrimiçi olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anketin web adresinin olduğu bağlantı, açıklayıcı bir metin ile birlikte akademisyenlerin e-posta adreslerine gönderilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Her bir boyutun güvenilirliği için iç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayısı kullanılmıştır. Buna göre boyutların Cronbach Alfa katsayısı; bağlam=0,918, girdi=0,940, süreç=0,916 ve ürün=0,919 olduğu saptanmıştır. Bütününe ait

Cronbach Alfa katsayısının ise 0,974 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Araştırmada toplanan veriler ile hesaplanan bağımlı değişkenlere ait değerlerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan test sonuçlarına göre ÜD ve SD'nin normal dağıldığı, BD ve GD'nin ise normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu durumda normal dağılım sağlayan veriler için parametrik testler, normal dağılım sağlamayan veriler için de nonparametrik testler kullanılacağından, ÜD ve SD için One-Way ANOVA testi, BD ve GD için de Kruskal-Wallis H testleri kullanılarak analiz yapılmıştır.

Araştırma Etiği

15/10/2019 tarih ve 2019/9 karar sayılı Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan araştırmanın yapılabilmesi için etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmaya dâhil olan akademisyenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Akademisyenlere ait genel özellikler

Değişken	Kategori	N=98	%	Değişken	Kategori	N=98	%
Cinsiyet	Kadın	41	41,8	Mesleki Deneyim	0-3 yıl	20	20,4
	Erkek	57	58,2		3-5 yıl	23	23,5
Katılımcıların Yaşı	23-30	14	14,3		5-10 yıl	27	27,6
	31-35	41	41,8		10 ve üzeri	28	28,5
	36-40	17	17,3	Unvan	Öğretim Görevlisi	79	80,6
	41-45	16	16,3		Öğretim Üyesi	19	19,4
	45 üzeri	10	10,3		Lisans	8	8,2
	Akdeniz	8	8,2		Yüksek Lisans	58	59,2
Üniversitenin Bulunduğu Bölge	Karadeniz	34	34,7	Eğitim Düzeyi	Doktora	32	32,6
	Ege	8	8,2		Evet	52	53,1
	Marmara	28	28,6	UMS Yararlanma	Hayır	46	46,9
	İç Anadolu	13	13,3		Evet	86	87,8
	Doğu ve Güneydoğu Anadolu	7	7,1	İSGP Yararlanma	Hayır	12	12,2
TYYÇ Yararlanma	Evet	69	70,4				
	Hayır	29	29,6				

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi; UMS: Ulusal Meslek Standartı; İSGP: İş Sağlığı ve Güvenliği Programları.

Araştırmaya katılan 98 akademisyenin 41'i kadın, 57'si ise erkektir. Akademisyenlerin çoğunluğunu öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Akademisyenlerin 79'u Öğretim Görevlisi, 19'u ise Öğretim Üyesi unvanına sahiptir. Akademisyenlerin %8,2'si Akdeniz Bölgesi'nde, %34,7'si Karadeniz Bölgesi'nde, %8,2'si Ege Bölgesi'nde, %28,6'sı Marmara Bölgesi'nde, %13,3'ü İç Anadolu Bölgesi'nde ve %7,1'i ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapmaktadır. İSG ön lisans ders programı hazırlanırken akademisyenlerin %70,4'ünün TYYÇ'den yararlandığı, %53,1'inin UMS'den yararlandığı, % 87,8'inin ise İSGP'den yararlandığı tespit edilmiştir.

Akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Süreç ve ürün değerlendirme boyutundaki İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin akademisyen görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet, unvan, üniversitenin bulunduğu bölge, mesleki deneyim, TYYÇ, UMS ve İSGP'den yararlanma değişkenine göre SD ve ÜD boyutunda yer alan İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin akademisyen görüşlerine ait One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 2. Akademisyenlerin mesleki deneyim değişkenine göre süreç ve ürün boyutuna ilişkin görüşleri

	0-3 Yıl		3-5 Yıl		5-10 Yıl		10 Yıl ve Üzeri		F	p (Sig.)
	N=20		N=23		N=27		N=28			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss		
Süreç Değerlendirme	3,81	0,68	3,75	0,64	3,71	0,47	3,64	0,52	0,37	0,778
Ürün Değerlendirme	3,89	0,67	3,91	0,60	4,03	0,41	3,96	0,42	0,33	0,803

Tablo 2 incelendiğinde, SD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=0,37$, $p>0,05$). Akademisyenlerin SD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde sadece “Derslerde öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iş birliği/iletişim düzeyi yüksektir” maddesi mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=2,82$, $p<0,05$). ÜD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=0,33$, $p>0,05$).

Tablo 3. *Akademisyenlerin cinsiyet ve unvan değişkenine göre süreç ve ürün boyutuna ilişkin görüşleri*

	Kadın		Erkek		F		p (Sig.)		Öğretim Görevlisi		Öğretim Üyesi		F		p (Sig.)	
	N=41		N=57						N=79		N=19					
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss					$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss				
Süreç Değerlendirme	3,74	0,48	3,71	0,63	0,072	0,789			3,76	0,59	3,53	0,43	2,75	0,10		
Ürün Değerlendirme	3,87	0,41	4,01	0,58	1,75	0,19			3,94	0,55	4,02	0,35	0,36	0,55		

Tablo 4. *Akademisyenlerin görev yaptığı üniversitenin bulunduğu bölge değişkenine göre süreç ve ürün boyutuna ilişkin görüşleri*

	Akdeniz		Karadeniz		Ege		Marmara		İç Anadolu		Doğu ve Güneydoğu Anadolu		F		p (Sig.)	
	N=8		N=34		N=8		N=28		N=13		N=7					
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss				
Süreç Değerlendirme	3,78	0,67	3,49	0,53	4,02	0,44	3,83	0,55	3,64	0,38	4,13	0,78	2,79	0,022*		
Ürün Değerlendirme	4,08	0,63	3,71	0,50	4,11	0,36	4,06	0,44	4,02	0,36	4,25	0,81	2,69	0,025*		

* p< 0,05;

Tablo 5. *Akademisyenlerin TYYÇ, UMS ve İSGP'den yararlanma değişkenine göre süreç ve ürün boyutuna ilişkin görüşleri*

	TYYÇ				UMS				İSGP					
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		F	
	N=69		N=29		N=52		N=46		N=86		N=12			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss		
Süreç Değerlendirme	3,71	0,57	3,75	0,56	0,114	0,736	3,80	0,54	3,62	0,59	2,59	0,40	1,11	0,30
Ürün Değerlendirme	3,97	0,46	3,91	0,64	0,352	0,555	3,99	0,42	3,91	0,61	0,617	0,434	3,98	0,45

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi; **UMS:** Ulusal Meslek Standardı; **İSGP:** İş Sağlığı ve Güvenliği Programları; One-Way ANOVA testi.

Tablo 3 incelendiğinde, SD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($F=0,072$, $p>0,05$). ÜD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir ($F=1,75$, $p>0,05$). Akademisyenlerin ÜD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde sadece “Program, öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermektedir” maddesi akademisyenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=4,687$, $p<0,05$).

Tablo 3 incelendiğinde, SD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde unvan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=2,75$, $p>0,05$). ÜD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde unvan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=0,36$, $p>0,05$).

Tablo 4 incelendiğinde, SD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde görev yaptığı üniversitenin bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($F=2,79$, $p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde yer alan Tukey testi sonucuna göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akademisyenlerin SD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Programda yer alan derslerde her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmadır” maddesi ($F=2,39$, $p<0,05$) ile “Programda yer alan derslerde yeterli pratik yapma imkânı vardır” maddesi ($F=3,09$, $p<0,05$) akademisyenlerin bulunduğu bölgelere göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. ÜD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde görev yaptığı üniversitenin bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($F=2,69$, $p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde yer alan Tukey testi sonucuna göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akademisyenlerin ÜD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Program, öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermektedir” maddesi ($F=3,90$, $p<0,05$), “Program, öğrencilere gerekli iş sağlığı ve güvenliği deneyimi kazandırmaktadır” maddesi ($F=2,74$, $p<0,05$) ile “Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri derslerin kazanımlarına (hedeflerine) uygundur” maddesi ($F=2,50$, $p<0,05$) akademisyenlerin bulunduğu bölgelere göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, SD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde TYYÇ'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=0,114$, $p>0,05$). ÜD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde TYYÇ'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=0,352$, $p>0,05$).

Tablo 5 incelendiğinde, SD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde UMS'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=2,594$, $p>0,05$). Akademisyenlerin SD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Programda kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrenci odaklıdır” maddesi ($F=5,203$, $p<0,05$) ile “Öğretme ve öğrenme süreci sürekli değerlendirilmektedir” maddesi ($F=6,799$, $p<0,05$) UMS'den yararlanma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. ÜD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde UMS'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=0,617$, $p>0,05$).

Tablo 5 incelendiğinde, SD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde İSGP'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=0,417$, $p>0,05$). Akademisyenlerin SD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde sadece “Programda yer alan derslerde yeterli pratik yapma imkânı vardır” maddesi İSGP'den yararlanma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=4,122$, $p<0,05$). ÜD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde İSGP'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=2,435$, $p>0,05$). Akademisyenlerin ÜD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Program, öğrencilerin alanlarıyla ilgili ihtiyaç duydukları becerilerin gelişimini sağlamaktadır” maddesi ($F=4,501$, $p<0,05$), “Program, öğrencilere gerekli iş sağlığı ve güvenliği deneyimi kazandırmaktadır” maddesi ($F=4,176$, $p<0,05$) ile “Öğrencilerin derslerde öğrendiği bilgiler, daha sonra iş hayatında onlara kolaylıklar sağlayacaktır” maddesi ($F=4,674$, $p<0,05$) İSGP'den yararlanma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bağlam ve girdi değerlendirme boyutundaki İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin akademisyen görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet, unvan, üniversitenin bulunduğu bölge, mesleki deneyim, TYYÇ, UMS ve İSGP'den yararlanma değişkenine göre BD ve GD boyutunda yer alan İSG ön lisans

öğretim uygulamalarına ilişkin akademisyen görüşlerine ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 6. *Akademisyenlerin mesleki deneyim değişkenine göre bağlam ve girdi boyutuna ilişkin görüşleri*

	0-3 Yıl N=20 Sıra Ortalaması	3-5 Yıl N=23 Sıra Ortalaması	5-10 Yıl N=27 Sıra Ortalaması	10 Yıl ve Üzeri N=28 Sıra Ortalaması	χ^2	ps	p (Sig.)
Bağlam Değerlendirme	42,9	47,43	52,93	52,61	1,93	3	0,59
Girdi Değerlendirme	46,58	50,02	51	49,71	0,30	3	0,96

Tablo 6 incelendiğinde, BD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(3)=1,93$, $p>0,05$). GD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(3)=0,30$, $p>0,05$).

Tablo 7. *Akademisyenlerin cinsiyet ve unvan değişkenine göre bağlam ve girdi boyutuna ilişkin görüşleri*

	Kadın N=41 Sıra Ortalaması	Erkek N=57 Sıra Ortalaması	χ^2	ps	p (Sig.)	Öğretim Görevlisi N=79 Sıra Ortalaması	Öğretim Üyesi N=19 Sıra Ortalaması	χ^2	ps	p (Sig.)
Bağlam Değerlendirme	47,48	50,96	0,36	1	0,55	47,83	56,45	1,41	1	0,24
Girdi Değerlendirme	46,02	52,00	1,06	1	0,30	49,05	51,37	0,10	1	0,75

Tablo 8. *Akademisyenlerin görev yaptığı üniversitenin bulunduğu bölge değişkenine göre bağlam ve girdi boyutuna ilişkin görüşleri*

	Akdeniz N=8 Sıra Ortalaması	Karadeniz N=34 Sıra Ortalaması	Ege N=8 Sıra Ortalaması	Marmara N=28 Sıra Ortalaması	İç Anadolu N=13 Sıra Ortalaması	Doğu ve Güneydoğu Anadolu N=7 Sıra Ortalaması	χ^2	ps	p (Sig.)
Bağlam Değerlendirme	51,81	40,44	51,75	55,41	48,96	65,64	7,04	5	0,22
Girdi Değerlendirme	53,69	37,13	53,06	55,48	55,15	66,29	10,97	5	0,05

Tablo 9. Akademisyenlerin TYYÇ, UMS ve İSGP'den yararlanma değişkenine göre süreç ve ürün boyutuna ilişkin görüşleri

	TYYÇ					UMS					İSGP				
	Evet N=69 Sıra Ortalaması	Hayır N=29 Sıra Ortalaması	Evet N=52 Sıra Ortalaması	Hayır N=46 Sıra Ortalaması	p (Sig.) sd χ^2	Evet N=86 Sıra Ortalaması	Hayır N=12 Sıra Ortalaması	p (Sig.) sd χ^2	Evet N=50 Sıra Ortalaması	Hayır N=8 Sıra Ortalaması	p (Sig.) sd χ^2	Evet N=51 Sıra Ortalaması	Hayır N=7 Sıra Ortalaması	p (Sig.) sd χ^2	
Bağlam Değerlendirme	51,42	44,93	52,18	46,47	1,071	50,99	38,83	0,991	51,06	38,33	1,931	51,06	38,33	0,17	
Girdi Değerlendirme	51,95	43,67	52,56	46,04	1,741	51,06	38,33	1,291	51,06	38,33	2,121	51,06	38,33	0,15	

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi; **UMS:** Ulusal Meslek Standardı; **İSGP:** İş Sağlığı ve Güvenliği Programları; Kruskal-Wallis H testi.

Tablo 7 incelendiğinde, BD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=0,36$, $p>0,05$). GD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2(1)=1,06$, $p>0,05$). Akademisyenlerin GD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanma bilgi ve becerisine sahiptirler” maddesi ($\chi^2(1)=4,541$, $p<0,05$) ile “Programda kullanılan materyaller öğrencilerin becerilerini geliştirecek niteliktedir” maddesi ($\chi^2(1)=6,400$, $p<0,05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde, BD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde unvan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=1,41$, $p>0,05$). GD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde unvan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=0,10$, $p>0,05$).

Tablo 8 incelendiğinde, BD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde görev yaptığı üniversitenin bulunduğu bölge değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(5)=7,04$, $p>0,05$). Akademisyenlerin BD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Programda yer alan derslerin amaçları ve tanımları doğru ifade edilmiştir” maddesi ($\chi^2(5)=12,62$, $p<0,05$) ile “Programda yer verilen dersler için öğretim elemanları gerekli niteliklere sahiptir” maddesi ($\chi^2(5)=14,013$, $p<0,05$) bölge değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde, GD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde görev yaptığı üniversitenin bulunduğu bölge değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(5)=10,97$, $p>0,05$). Akademisyenlerin GD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiştir” maddesi ($\chi^2(5)=13,114$, $p<0,05$), “Ders içerikleri açık bir şekilde yazılmıştır” maddesi ($\chi^2(5)=11,934$, $p<0,05$), “Derslerin teorik ve pratik saatleri dengeli bir şekilde dağıtılmıştır” maddesi ($\chi^2(5)=12,292$, $p<0,05$) ile “Programda yer alan derslerin içeriği programın amaçlarına uygundur” maddesi ($\chi^2(5)=12,773$, $p<0,05$) bölge değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Tablo 9 incelendiğinde, BD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde TYYÇ'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=1,07$, $p>0,05$). GD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde TYYÇ'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=1,74$, $p>0,05$). Akademisyenlerin GD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Öğretim elemanları, konu ile ilgili ilke ve kavram bilgisine hakimdirler” maddesi (3. madde) TYYÇ'den yararlanma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($\chi^2(1)=6,056$, $p<0,05$).

Tablo 9 incelendiğinde, BD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde UMS'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=0,99$, $p>0,05$). Akademisyenlerin BD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Programda yer verilen dersler için üniversitemiz gerekli olan donanımlara (araç, gereç, vb.) sahiptir” maddesi (14. madde) UMS'den yararlanma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($\chi^2(1)=4,261$, $p<0,05$). GD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde UMS'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=1,29$, $p>0,05$). Akademisyenlerin GD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Programın uygulanmasında kullanılan materyaller, öğrencilerin sektörde ihtiyaç duyacağı becerileri kazandıracak niteliktedir” maddesi ($\chi^2(1)=6,699$, $p<0,05$) ile “Programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak niteliktedir” maddesi ($\chi^2(1)=4,843$, $p<0,05$) UMS'den yararlanma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Tablo 9 incelendiğinde, BD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde İSGP'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=1,93$, $p>0,05$). Akademisyenlerin BD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Programda yer alan dersler ile derslere ayrılan süreler uyumludur” maddesi ($\chi^2(1)=4,526$, $p<0,05$), “Programda yer alan dersler birbirlerini tamamlar niteliktedir” maddesi ($\chi^2(1)=4,905$, $p<0,05$), “Program, öğrencilerin sektörde çalışırken en çok ihtiyaç duyacağı dersleri içermektedir” maddesi ($\chi^2(1)=5,227$, $p<0,05$), “Programda yer alan derslerin amaçları ve tanımları doğru ifade edilmiştir” maddesi ($\chi^2(1)=4,429$, $p<0,05$) ile “Programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir” maddesi ($\chi^2(1)=8,514$, $p<0,05$) İSGP'den yararlanma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

GD boyutu toplamında akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde İSGP'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2(1)=2,12$, $p>0,05$). Akademisyenlerin GD boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiştir” maddesi ($\chi^2(1)=4,331$, $p<0,05$) ile “Ders içerikleri açık bir şekilde yazılmıştır” maddesi ($\chi^2(1)=4,137$, $p<0,05$) İSGP'den yararlanma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Tartışma

Araştırmada İSG ön lisans öğretim programları CIPP modeli kullanılarak akademisyenlerin görüşleriyle değerlendirilmiştir.

Araştırmada İSG ön lisans öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin akademisyen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum kadın ve erkek akademisyenlerin, öğretim programları hakkında benzer görüşleri paylaştıklarını göstermektedir. İSG ön lisans programlarında görev yapan akademisyenlerin cinsiyetlerine bakılmaksızın aynı koşullar altında eğitim vermeye çalışmaktadır. Buradan hareketle cinsiyetin CIPP değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel şekilde, cinsiyetin katılımcı görüşleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Özaltaş Serçek (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretim programlarının cinsiyet değişkenine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Ünal (2011), yaptığı çalışmada öğretim programları hakkında cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını saptamıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulguların tersine Bayhan (2011), yaptığı çalışmada öğretim programları hakkında cinsiyet değişkenine göre kursiyer görüşlerinde girdi, süreç ve ürün boyutlarında farklılık gözlendiğini, bağlam boyutunda ise bir farklılık gözlenmediğini tespit etmiştir. Erkek kursiyerler öğretim programlarını kadın kursiyerlere göre daha başarılı bulmaktadırlar. Cansu (2010) ise yaptığı çalışmada cinsiyet ile yalnız ürün değerlendirme boyutu arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Kadınların program sonundaki hedefleri gerçekleştirme durumuna ilişkin cevapları erkeklerin cevaplarına oranla daha olumludur. Diğer değerlendirme boyutlarıyla cinsiyet arasında fark bulunmadığını belirlemiştir. Kavgaoglu (2017) tarafından yapılan diğer bir program değerlendirme çalışmasında da bağlam, girdi ve ürün boyutlarına yönelik puanlamaların cinsiyete göre değiştiği tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde programları değerlendiren katılımcıların takip edilen öğretim programları üzerindeki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp

farklılaşmadığı konusunda tam bir uzlaşmadan söz edilemez.

Araştırmada İSG ön lisans öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin akademisyen görüşlerinde görev yaptığı üniversitelerin bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buradan hareketle akademisyenlerin görev yaptığı bölgenin CIPP değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Bu durumun üniversitelerin bölgelere göre fiziki altyapısının, staj ve uygulamalı dersleri yapabileceği imkânların farklı olmasıyla açıklanabilir. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel şekilde, Kavgaoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada da CIPP değerlendirme ölçeğinin boyutlarına yönelik puanlamalarda görev yaptığı şehre göre anlamlı farklılıkların olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada İSG ön lisans öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin akademisyen görüşlerinde unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Akademisyenlerin çoğunun öğretim elemanı olduğu ancak bu durumun CIPP değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde herhangi bir rolünün olmadığı görülmektedir. Literatürde, bu araştırmadan elde edilen sonuçların aksine Cansu (2010) tarafından yapılan çalışmada unvan değişkenine göre bağlam, girdi ve ürün boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmezken, süreç boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Araştırmada İSG ön lisans öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin akademisyen görüşlerinde mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum meslekteki deneyimi farklı olan akademisyenlerin programların bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermiştir. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarına paralellik gösteren Aközbek (2008) tarafından yapılan çalışmada da mesleki deneyim değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Cansu (2010), yaptığı çalışmada katılımcıların mesleki deneyimine göre programların değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Literatürde, bu araştırmadan elde edilen sonuçların aksine mesleki deneyimin katılımcı görüşlerini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Kavgaoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada CIPP değerlendirme ölçeğinin boyutlarına yönelik puanlamalarda iş deneyimine göre anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Araştırmada akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim programları hakkındaki görüşlerinin UMS'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buradan

hareketle UMS'den yararlanıp yararlanmamanın akademisyenlerin öğretim programı hakkındaki görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada İSG ön lisans öğretim programlarını değerlendiren akademisyenlerin UMS'den yararlanma değişkenine bağlı olarak bir farklılaşma çıkmaması beklenmeyen bir durumdur. Mesleki eğitim konusunda sektör gereksinimleri kapsamında, ÇSGB koordinatörlüğünde istihdam ve mesleki eğitim ilişkisinin güçlendirilmesi eylem planı hazırlanarak mevcut durum ve yapılması gereken işlemler ortaya konulmuştur. Bu planın öncelikleri arasında öğretim programlarının UMS'ye göre güncellenmesi yer almaktadır. Ön lisans eğitimi tanımlayıcıları temel alınarak 5. Seviye bir UMS bulunmamaktadır. İSG ön lisans ders programı hazırlanırken akademisyenlerin %53,1'nin UMS'den yararlandığı tespit edilmiştir. Bu durum ya akademisyenlerin İSG ile ilgili yayımlanan UMS'den haberdar olmadığı ya da program geliştirme sürecinde bazı sorunların olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim programları hakkındaki görüşlerinin TYYÇ'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum TYYÇ'den yararlanan akademisyenler ile yararlanmayan akademisyenlerin, öğretim programları hakkında benzer görüşleri paylaştıklarını göstermektedir. Buradan hareketle TYYÇ'den yararlanmanın CIPP değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim programları hakkındaki görüşlerinin İSGP'den yararlanma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum İSGP'den yararlanan akademisyenler ile yararlanmayan akademisyenlerin, öğretim programları hakkında benzer görüşleri paylaştıklarını göstermektedir.

Akademisyenlerin İSG ön lisans öğretim programlarının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek için maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Akademisyenlerin BD boyutundaki “Programda yer alan derslerin amaçları ve tanımları doğru ifade edilmiştir” ve “Programda kullanılan materyaller öğrencilerin becerilerini geliştirecek niteliktedir” maddelerine, GD boyutundaki “Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiştir”, “Ders içerikleri açık bir şekilde yazılmıştır” “Derslerin teorik ve pratik saatleri dengeli bir şekilde dağıtılmıştır” ve “Programda yer alan derslerin içeriği programın amaçlarına uygundur” maddelerine, SD boyutundaki “Programda yer alan derslerde her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmalar yapılmaktadır” ve “Programda yer alan derslerde yeterli pratik

yapma imkânı vardır” maddelerine ve ÜD boyutundaki “Program, öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermektedir”, “Program, öğrencilere gerekli iş sağlığı ve güvenliği deneyimi kazandırmaktadır” ve “Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri derslerin kazanımlarına (hedeflerine) uygundur” maddelerine verdikleri cevapların akademisyenlerin görev yaptığı üniversitelerinin bulunduğu bölge değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle, derslerin teorik ve pratik saatlerinin dengeli dağılması, öğrencilerin yeterli deneyim kazanamaması üniversitelerin bölgele-re göre fiziki altyapısının, staj ve uygulamalı dersleri yapabileceği imkan-ların farklı olmasıyla açıklanabilir.

Akademisyenlerin GD boyutundaki “Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanma bilgi ve becerisine sahiptirler” ve “Programda kullanılan materyaller öğrencilerin becerilerini geliştirecek niteliktedir” maddelerine, ÜD boyutundaki “Program, öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermektedir” maddesine verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tes-pit edilmiştir.

Akademisyenlerin BD boyutundaki “Programda yer alan dersler ile derslere ayrılan süreler uyumludur”, “Programda yer alan dersler birbirle-rini tamamlar niteliktedir”, “Program, öğrencilerin sektörde çalışırken en çok ihtiyaç duyacağı dersleri içermektedir”, “Programda yer alan dersle-rin amaçları ve tanımları doğru ifade edilmiştir” ve “Programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir” maddelerine, GD boyutundaki “Prog-ramda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiştir” ve “Ders içerikleri açık bir şekilde yazılmıştır” maddelerine, SD boyutundaki “Programda yer alan derslerde yeterli pratik yapma imkânı vardır” maddesine, ÜD bo-yutundaki “Program, öğrencilerin alanlarıyla ilgili ihtiyaç duydukları be-cerilerin gelişimini sağlamaktadır”, “Program, öğrencilere gerekli iş sağ-lığı ve güvenliği deneyimi kazandırmaktadır” ve “Öğrencilerin derslerde öğrendiği bilgiler, daha sonra iş hayatında onlara kolaylıklar sağlayacak-tır” maddelerine verdikleri cevapların İSGP’den yararlanma değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle, İSG ön lisans programları açılışın-da birbirlerinden yararlanmaktan kaynaklı benzerlikler olmasına rağmen üniversitelerin akademisyen profili ve olanaklarının bu farklılıklara neden olduğu söylenebilir.

Akademisyenlerin GD boyutundaki “Öğretim elemanları, konu ile ilgili ilke ve kavram bilgisine hakimdirler” maddesine verdikleri cevap-ların TYYÇ’den yararlanma değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Türkiye Yüksek-öğretim Yeterlilikler Çerçevesinde bilgi, beceri ve yetkinlik kavramla-

rından oluşmaktadır. Buradan hareketle, bu farklılık TYYÇ'den yararlanan akademisyenlerin konu ile ilgili ilke ve kavramlara hakim olmasıyla açıklanabilir.

Akademisyenlerin SD boyutundaki “Derslerde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iş birliği/iletişim düzeyi yüksektir” maddesine verdikleri cevapların mesleki deneyim değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda 10 yıl ve üzeri meslek deneyimi olan akademisyenlerin öğrencilerle iletişiminin/iş birliğinin 10 yıl altında meslek deneyimi bulunan akademisyenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum, 10 yıl altında iş tecrübesine sahip katılımcıların yüksek beklentileriyle açıklanabilir. Bununla birlikte çalışma grubunun %27,56'sını oluşturan 5 ila 10 yıl arasında tecrübeye sahip akademisyenlerin, çalışma grubunun %23,47'sini oluşturan 3 ila 5 yıl arasında tecrübeye sahip akademisyenlerden fazla puanlama yapmış olmaları kurumsal bağlılıkla ilişkilendirilebilir.

Akademisyenlerin BD boyutundaki “Programda yer verilen dersler için üniversitemiz gerekli olan donanımlara (araç, gereç, vb.) sahiptir” maddesine, GD boyutundaki “Programın uygulanmasında kullanılan materyaller, öğrencilerin sektörde ihtiyaç duyacağı becerileri kazandıracak niteliktedir” ve “Programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak niteliktedir” maddelerine, SD boyutundaki “Programda kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrenci odaklıdır” ve “Öğretme ve öğrenme süreci sürekli değerlendirilmektedir” maddelerine verdikleri cevapların UMS'den yararlanma değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. UMS bir mesleği başarıyla icra etmek için kişinin sahip olması gereken asgari bilgi ve becerileri içeren normlardır. Buradan hareketle, bu farklılık UMS'ler dikkate alınarak hazırlanan programlarda öğrenci odaklı olarak verilen mesleki eğitimin iş gücü piyasalarındaki ihtiyaca cevap verebilmek için uygulamalı eğitime önem vermesiyle açıklanabilir.

Sonuç ve Öneriler

İSG ön lisans öğretim programlarının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilen bu çalışmada, öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin akademisyen görüşlerinde cinsiyet, unvan, mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken, görev yaptığı üniversitelerin bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında İSG ön lisans ders programları hazırlanırken TYYÇ, UMS ve İSGP'den yararlanan akademisyenler ile yararlanmayan akademisyenler arasında da bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Akademisyenlerin genel olarak İSG ön lisans öğretim programlarının BD, GD, SD ve ÜD boyutları ile ilgili olumlu görüşler taşıdığı tespit edilmiştir. Akademisyenlerin kişisel özellikleri ile program değerlendirme boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. BD boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında akademisyenlerin genel olarak programların amaçlarını uygun bulduğu saptanmıştır. “Programın amaçları öğrencilerin sektörde ihtiyaç duyacağı yeterlilikleri karşılayacak niteliktedir” ve “Programda yer alan dersler, iş piyasasının istihdam edeceği bireylerin ihtiyaç duyacakları yeterlilikleri kazandıracak niteliktedir” maddelerinde akademisyenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve akademisyenlerin olumlu yanıtlar verdiği tespit edilmiştir. Akademisyenlerin %71,43’ü hazırladıkları programların öğrencilerin alanlarıyla ilgili ihtiyaç duydukları becerilerin gelişimini sağladığını, %78,57’si de programların sektörün ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünmektedir. Yapılan program değerlendirme sonucunda akademisyenlerin büyük çoğunluğu hazırladıkları İSG ön lisans öğretim programlarının sektör ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünmektedir.

Araştırmada İSG ön lisans öğretim programları CIPP modeli kullanılarak akademisyenlerin görüşleriyle değerlendirilmiştir. İSG öğretim programları öğrenci görüşleriyle veya farklı değerlendirme modelleri ile değerlendirilerek sonuçları karşılaştırılabilir. Türkiye’de ön lisans düzeyinde İSG eğitimi veren üniversitelerin programları incelenerek İSG programları arasında bir birlikteliğin var olup olmadığı ve İSG ön lisans eğitiminin mevcut durumu belirlenebilir. Ayrıca sektör paydaşlarıyla yapılan iş analizleriyle uygulanan öğretim programlarının sektör ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı tespit edilebilir. Farklı düzeylerdeki öğretim programları (lisans, lisansüstü) da değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Aközbek, A. (2008). *Lise 1. sınıf matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 198-209.
- Bayhan M (2011). *Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dokuzuncu Kalkınma Planı (2006). 7 Mart 2020 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> adresinden alındı.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görgeç, İ. (2014). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. (Ed: H. Şeker) *Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harrison, A.S. (1993). An evaluation model for middle school counseling and guidance. Old Dominion University.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı (2010). 15 Şubat 2020 tarihinde <http://www.mevzuatlar.com/sy/resmigazete/rga/10/07/150710003.htm> adresinden alındı.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavgaoğlu, D. (2017). *Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Onuncu Kalkınma Planı (2013). 7 Mart 2020 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> adresinden alındı.

- Özaltaş Serçek, G. (2014). *Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-188.
- Stufflebeam, D.L. (2003). The CIPP model for evaluation. *International handbook of educational evaluation*, (Ed: T. Kellaghan & D.L. Stufflebeam), Great Britain: Dordrech, Kluwer Academic, s. 31-62.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yücel, B. (2008). *An evaluation of needs, design, implementation, and outcomes of development and learning course enriched with critical thinking based instruction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 513-525.
- Worthern B.R., Sanders J.R. & Fitzpatrick, J.L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman. Inc.

Bölüm 7

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA YER
ALAN OKUMA METİNLERİNİN 2018
(CEFR) DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK
ÖNERİLER ÇERÇEVE METNİ
KAPSAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yasemin Gül Gedikoğlu¹

Dilek Baz Bolluk²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Özilhan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ygedikoglu@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3293-8995

2 Misafir Öğretim Görevlisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER Merkezi, bazdilek4@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-8021-0432

GİRİŞ

Gelişen dünyada yabancı dil bilmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu duruma paralel olarak Türkçe de yabancı dil olarak öğrenilmek istenen diller arasındadır. Türkçenin öğretimi üniversiteler bünyesinde yabancılara Türkçe öğretim merkezleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Diğer tüm dillerde de olduğu gibi Türkçe öğretim merkezlerinde de Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilere dört temel becerinin(okuma, yazma, konuşma, dinleme) etkili bir şekilde kazandırılması gerekmektedir.

Dört beceri alanından okuma becerisi; Kavcar ve diğerleri (1997) tarafından bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlanmıştır. Dil öğrenicisinin diğer dil becerilerini öğrenebilmesi ve geliştirebilmesi için okuma becericisini geliştirmesi elzemdir. Dinleme, konuşma ve yazma becerileri okuma metninin etrafında şekillenen becerilerdir (İltar, 2018a, 24). Tüm yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de okuma temel becerisinin önemi yadsınamaz (Erdem vd., 2015).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk yararlanılan kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitabı, çeşitli disiplinlerle ilgili bilgileri öğretmek amacıyla, kolaydan zora ilkesine dikkat edilerek sistemli bir şekilde hazırlanan ve programlı metinlerden oluşan kitaptır (Demirel, 2010, 34). Yabancılara Türkçe öğretimi alanının her geçen gün daha da önem kazanmasıyla birlikte ders kitapları da artmaktadır. Ancak önemli olan ders kitaplarının artmasından ziyade kitapların öğrencilere Türkçeyi hem kalıcı hem de kolay öğretebilmesidir. Uzun, Aktaş ve Albayrak (2010; akt. Öncül, 2020)' a göre içinde bulunduğumuz bilgi çağında kitap, bireyin doğrudan ilişki kurduğu en önemli bilgi ve kültür aracıdır. Kitap, öğrencilerin gelişiminde ve eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin en sık kullandıkları araçlardan biri olan ders kitapları, öğretimin amaçlarına ulaşmasında da büyük bir öneme sahiptir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları hazırlanırken Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni önem arz etmektedir. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde uzmanların fikir birliğinde olduğu bir program yoktur. MEB ve üniversitelerimizin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir yönlendirmesi ve politikası yoktur (Avcı, 2011: 2). Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninin temelleri 1971 yılına kadar dayanmaktadır. Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Komisyonu'nun Avrupa'da ortak bir dil politikası benimsemek istemesiyle çalışmalarına başlanmıştır. Ancak bu çerçeve metin 2001 yılında yayımlanmıştır.

İhtiyaç duyuldukça güncellenen Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni son olarak yeni açıklamalarla 2018 yılında Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors Provisional Edition (CEFR,2018) adıyla yayımlanmıştır. Söz konusu çerçeve metinde belirli esaslar temel alınarak dil seviyeleri oluşturulmuştur. Bu düzeyler şu şekildedir A0, A1, A2, B1, B2, C1,C2

CEFR'in belirtilen amaçları şu şekildedir (2008, 174):

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak;
- Dil yeterliklerinin karşılıklı tanınması için sağlam bir temel sağlamak;
- Öğrenenlerin, öğretmenlerin, kurs düzenleyenlerin, sınav yapanların ve eğitim yöneticilerinin işlerini koordine etmeye yardımcı olmaktır (CEFR: Bölüm 1.4).

Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninde dil öğretimi için tüm beceri alanlarına ayrı ayrı önem verilmiştir. Ancak dil öğretimi sırasında öğrenicilerin diğer tüm becerilerinin oluşturulabilmesi için kazandırılması planlanan ilk beceri okuma becerisidir.

CEFR de belirtilen okuma becerisi başlıkları şu şekildedir (2018):

- Okuma genel
- Yazışmaları okuma
- Fikir sahibi olmak için okuma
- Bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma
- Yönergeleri okuma
- Boş zaman etkinliği olarak okuma

CEFR(2018) de belirtilen başlıkların düzeylere göre açıklamalı tablosu aşağıda verilmiştir(akt.Çelik ve Başutku,2020, 98-109).

TABLO 1.

	Okuma Genel
C2	Yazılı tüm metinlerin çoğunu (soyut, yapısal olarak karmaşık ya da günlük konuşma dilini kapsayan edebî olan ya da olmayan metinler de dâhil) anlayabilir İnce üslup farklılıkları ve örtük anlamlar dâhil, geniş kapsamlı, uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir

C1	Kendi uzmanlık alanı dışında olsa da, uzun ve karmaşık metinleri, zor bölümleri birkaç kere okuduğunda ayrıntılarıyla anlayabilir. *Yeniden okuma ve referans araçlarına erişiminin olması koşuluyla edebi yazılar, gazete veya dergi makaleleri dâhil olmak üzere akademik veya profesyonel yayınlardaki çok çeşitli metinleri anlayabilir
B2	Kendi kendine okuyabilir, okuduğu amaca yönelik ve metne uygun olarak okuma tarzını ve hızını ayarlayabilir, uygun başvuru kitaplarını seçerek kullanabilir. Okuma anlama için yeterli geniş bir sözcük dağarcığına sahip olsa da, nadir kullanılan deyimleri anlamakta zorluk çekebilir
B1	Kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli seviyede anlayabilir
A2	Günlük ya da mesleki dilde yaygın olan sözcükler kullanıldığında, alışlagelmiş somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir. Çok sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve belli bölümleri bilinen uluslararası sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.
A1	Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir
A0	*Hazır yemek zincirindeki restoranların resimli menüsü veya çok bilindik sözcükler kullanılan resimli kitap gibi bağlamlardaki resimle birlikte sunulan bilindik sözcükleri tanıyabilir.

Yazışmaları okuma, hem kişisel hem de resmi yazışmaları okumayı kapsamaktadır. CEFR'e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

- mesajın uzunluğu ve karmaşıklığı veya basitliği;
- rutin bir format izleyip izlemediği bilgisinin somutluğu;
- hangi dilin standart, konuşma dili veya mecazi yapıda olduğu;
- konunun günlük, ilgi alanlarıyla ilgili veya uzmanlık seviyesinde olduğunu içermektedir

TABLO 2.

	Yazışmaları Okuma Anlama
C2	*Karmaşık bir konuda yazılan resmi yazışmaları anlayabilir.
C1	Arada bir sözlük kullanarak her tür yazışmayı anlayabilir. *Yeniden okuma için fırsatlar sunulması ve referans araçlara erişiminin olması koşuluyla, e-postalarda, tartışma forumlarında, bloglarda vb. açıkça ifade edilen tutum, duygu ve fikirleri anlayabilir. *Özel yazışmalarda argo, deyimsele ifadeler ve esprileri anlayabilir.
B2	Kendi ilgi alanını kapsayan yazışmaları okuyabilir ve ana fikri kolaylıkla anlayabilir *Kişisel bir e-postada veya bazı konuşma dilinin kullanıldığı yerlerde ifade edilenleri anlayabilir.

B1	*Daha az bilindik olan konularda resmi yazışmaları bir başkasına yönlendirecek kadar iyi anlayabilir. Bir mektup arkadaşıyla devamlı yazışabilmek için, kişisel mektuplardaki olay, duygu ve istekler hakkında yapılan betimlemeleri yeterince anlayabilir. *Olayları ve deneyimleri nispeten detaylı bir şekilde açıklayan kişisel mektupları, e-postaları veya ilanları anlayabilir. *Mesleki ilgi alanındaki standart resmi yazışma ve çevrimiçi yayınları anlayabilir.
A2	*Basit bir kişisel mektubu, e-postayı veya bilindik konularda (arkadaş ya da aile gibi)konuştuğunu ya da bu konulardaki soruları anlayabilir. Bilindik konuları içeren, standart ve sıradan mektup türlerini ve faksıları (başvuru, sipariş ve sipariş teyitleri gibi) anlayabilir Kısa ve basit kişisel mektupları anlayabilir *Çok basit resmi e-postaları ve mektupları anlayabilir (örneğin, bir rezervasyonun onaylanması veya çevrimiçi satın alma).
A1	Kartpostallardaki kısa, basit mesajları anlayabilir *Sosyal medya veya e-posta yoluyla gönderilen kısa, basit mesajları anlayabilir (örneğin ne yapacağınızı, ne zaman ve nerede buluşacağınızı).
A0	*Gün, saat ve yer hakkında bilgi veren davet edildiği etkinliği bir mektuptan, karttan veya e-postadan anlayabilir *Herhangi bir kısaltma olmaması koşuluyla, örneğin saat 4’de dönüş veya ‘Toplantı odasında’ gibi çok basit not ve kısa mesajlardaki zamanları ve yerleri tanıyabilir.

Fikir sahibi olmak için okuma; arama okuması, alaka düzeyini değerlendirme için gözden geçirme, hızlı okuma ve tarama belirli bilgileri aramayı içerir. CEFR’e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

- metinlerin türü, bildiri, broşürlerden makale ve kitaplara;
- düzyazı metninden ziyade görseller olan metinlerden fiyat gibi somut bilgilerin seçilmesine yardımcı olanı seçme;
- önemli bilgilerin tanımlanması;
- düzyazı metnin alaka düzeyine göre taranmasını içermektedir.

TABLO 3.

	Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma
C2	Tanımlayıcısı yoktur.
C1	Tanımlayıcısı yoktur.
B2	* Hem kendi alanında hem de ilgili alanlarda çeşitli kaynaklardan (makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar vb.) hızlıca tarama yapabilir ve belirli bölümlerin alaka düzeyini ve kullanışlılığını belirleyebilir. Uzun ve karmaşık metinleri hızlıca gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir. Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve önemini hızlıca kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir

B1	Belirli bir görevle ilgili olarak istenilen bilgileri alabilmek amacıyla uzun metinleri gözden geçirebilir ve çeşitli metinlerden veya metin bölümlerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir. * Dergilerde, broşürlerde veya internette basit, gerçek metinleri tarayabilir, pratik kullanımda olabilecek bilgileri içeren bilgilerin neyle ilgili olduklarını belirleyebilir Mektup, bilgilendirme broşürü ve kısa resmi belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir. * Gıda maddelerinin ve ilaçların üzerindeki etiketlerin içeriği ve kullanımı ile ilgili önemli bilgileri anlayabilir *Bir makalenin, raporun veya incelemenin gerekli konu üzerinde olup olmadığını değerlendirebilir. *Çok fazla kısaltma olmaması koşuluyla, gazetelerde veya dergilerde basit, açıkça hazırlanmış ilanlardaki önemli bilgileri anlayabilir
A2	*Basit dilde yazılan pratik, somut, öngörülebilir metinler (örneğin seyahat rehber kitapları, tarifler) hakkında özel bilgi bulabilir. *Broşürlerde ve web sitelerinde (örn. Taşınabilir dijital cihazlar, kameralar, vb.) eşyaların kısa ve basit açıklamalarında ana bilgileri anlayabilir. Reklam, broşür yemek listesi, kaynakça ve saat tarifi gibi basit günlük metinlerde somut, tahmin edilebilir bilgileri bulabilir. Şehir planı veya dizin gibi listelerde belli başlı bilgileri bulabilir ve telefon rehberinden bir usta aramak gibi istenen bilgileri çıkarabilir. Sokak, lokantada tren istasyonu veya iş yeri gibi kamuya açık yerlerde yol göstergeleri, tanzim işaretleri, tehlike işaretleri gibi gerekli işaret ve tabelaları anlayabilir.
A1	Günlük durumlarla ilgili bilindik isim, sözcük ve çok temel deyimleri basit iletişimlerde tanıyabilir. *Mağaza bilgilerini (hangi bölümlerin açık olduğu hakkında bilgi) ve yol tariflerini (örneğin asansörleri nerede bulacağınızı) anlayabilir. *Temel otel bilgilerini anlayabilir, örn. yemeklerin servis edildiği zaman gibi. *Reklamlarda basit, önemli bilgileri, broşürlerde özel etkinlik programlarını (örneğin, teklif edilenler, maliyetler, etkinlik tarihi ve yeri, kalkış saatleri vb.) bulabilir ve anlayabilir.
A0	* Otopark, İstasyon, Yemek odası, Sigara içilmez vb. basit günlük işaretleri anlayabilir. * Poster, broşür ve ilanlarda yer alan, yer, saat ve fiyatlar hakkında bilgi bulabilir.

Bilgi ve kanıt bulma için okuma, ayrıntılı okuma, kişinin eldeki bir amaç

için uygun olduğuna karar verdiği bir metnin dikkatle incelenmesini

içermektedir. Genellikle çalışma ve profesyonel yaşam ile ilgilidir. CEFR'e

göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

► basit, kısa resimli bilgilendirici materyalden karmaşık raporlara ve makalelere kadar metin türleri;

► kişisel ilgi duyduğunuz günlük konulardan ilgi alanı dışındaki konulara kadar metinlerin konusu;

► içerik hakkında fikir sahibi olmaktan, daha önemli noktaları ve sonuçları anlamaya kadar anlama derinliğini içermektedir.

TABLO 4.

	Bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma
C2	*Karmaşık bir raporun veya uzmanlık alanı dışında olan bir makalenin ince noktalarını ve sonuçlarını anlayabilir.
C1	Toplumsal hayat, iş hayatı ya da eğitim hayatında karşılaşılan geniş çapta, uzun, karmaşık metinleri anlayabilir ve doğrudan ya da ortak ifade edilen yaklaşım ve görüşlerin ince anlam farklılıklarını da kavrayabilir. * Zor bölümleri yeniden okuduğunda, kendi uzmanlık alanıyla ilgili olsun ya da olmasın, ayrıntılı, karmaşık metinleri anlayabilir
B2	Kendi uzmanlık alanına ilişkin, uzmanlara yönelik üst düzey kaynaklardan bilgi, düşünce ve görüşleri alabilir. Kullanılan terimleri iyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için arada bir sözlük kullansa bile, kendi uzmanlık alanının dışındaki teknik makaleleri okuyup anlayabilir. Yazarların belirli bir tutumu ya da görüş noktasını savunduğu, günlük soruları ele alan makale ve raporları okuyup anlayabilir. * Bir metnin olgusal bilgi sağladığını ve okuyucuyu bir şey hakkında ikna etmeye çalıştığını anlayabilir * Karşıt argümanlar, problem çözme sunumu ve neden-sonuç ilişkileri gibi söylemsel metinlerdeki farklı yapıları tanıyabilir.
B1	*İlgi alanları veya çalışmaları ile ilgili konularda basit, olgusal metinleri anlayabilir. *İnsanların kendi bakış açılarını içeren (örneğin çevrimiçi tartışma forumuna veya okuyucuların editöre yazdığı mektuplara eleştirel katkılar) bilindik ya da mevcut ilgi alanlarına ilişkin kısa metinleri anlayabilirler. Anlaşılr şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir. Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş acısını kavrayabilir. Alışlagelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir *Yeniden okuma fırsatı olduğunda, bilindik ilgi alanlarına rastladığında çoğu olgusal bilgiyi, anlayabilir. *Sergi ve müzelerdeki açıklayıcı notlarda ana noktaları anlayabilir.
A2	Olayların yazıldığı mektup, broşür ya da gazete makalesi gibi basit yazılı materyallerden belli başlı bilgileri bulabilir. *İçerikler bilindik ve öngörülebilir olduğunda bildik bir etkinlik türü hakkında bir haber raporunun genel özetini takip edebilir. *Kısa gazete raporlarında, isimlerin ve unvanların önemli bir rol oynadığı ve metnin anlamını desteklediği basit makalelerde ana bilgileri toplayabilir. *Gündelik konularla ilgili kısa metinlerin ana noktalarını (örn. Yaşam tarzı, hobiler, spor, hava durumu) anlayabilir. *Basit dilde yazıldığından insanları, yerleri, gündelik hayatı ve kültürü tanımlayan metinleri anlayabilir. *Resimli broşürlerde ve haritalarda verilen bilgileri anlayabilir, örn. Bir şehrin veya bölgenin başlıca turistik yerleri. *Kişisel ilgi alanları (örneğin spor, ünlüler) hakkındaki kısa haberlerde ana noktaları anlayabilir. *Basit bir dilde yazılması ve öngörülemeyen detay içermediğinde kendi alanı içinde kısa bir olgusal anlatımı veya raporu anlayabilir. *İnsanların kişisel bir reklamda veya postada kendileri hakkında söylediklerinin çoğunu ve diğer insanların neyi sevdiklerini söylediklerinde anlayabilir.
A1	Özellikle görsel destek içeren, basit bilgi kaynaklarının ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında fikir sahibi olabilir. * Basit kelimelerle yazılmış ve resimlerle desteklenen, kişisel ilgi alanlarına ilişkin kısa metinleri (örn. Spor, müzik, seyahat ya da hikâye vb. İle ilgili haber yazıları) anlayabilir.
A0	Hazır yemek zincirindeki restoranların resimli menüsü veya basit ve sık kullanılan sözcüklerle yazılmış resimli bir hikâye gibi bilindik sözcük ve resimlerden oluşan en basit bilgilendirme amaçlı metni anlayabilir.

Yönergeleri okuma bilgi için özel bir okuma şeklidir. CEFR’e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

► basit bildirimler ve basit talimatlar üzerindeki rutin yasaklardan, muhtemelen kendi uzmanlık alanı dışında, tanıdık olmayan bir şey hakkında ayrıntılı koşullara ve karmaşık talimatlara kadar, talimatların konusu;

► bağlamsallaşma ve aşinalık derecesi;

► basit kelimelerden metindeki ayrıntılı ve uzun karmaşık talimatları içermektedir.

TABLO 5.

	Yönergeleri okuma
C2	Tanımlayıcısı yoktur
C1	Zor kısımlarını birkaç kere okuma imkânına sahipse, kendi uzmanlık alanının dışında olsa da yeni cihazlara ya da yeni işlemlere ait uzun ve karmaşık talimatları ayrıntılarıyla anlayabilir
B2	Kendi uzmanlık alanından uzun ve karmaşık kullanım kılavuzlarını ve ayrıntılı kural ya da tehlike uyarılarının zor bölümlerini birkaç kere okuma imkânına sahip olduğunda anlayabilir.
B1	*Yönerge ve prosedürleri, örneğin bir kılavuzda, söz konusu süreç veya ürün türüne aşina olması koşuluyla, sürekli bir metin biçiminde anlayabilir. Bir cihazı kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir anlatımla yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir. *Ambalaj üzerinde verilen basit talimatları takip edebilir, örn. pişirme talimatları. *Toplu taşıma araçlarında veya elektrikli ekipmanların kullanım kılavuzlarındaki en kısa güvenlik talimatlarını anlayabilir.
A2	Tehlike kuralları gibi basit bir dille yazılmış kuralları anlayabilir. *Adım adım gösterilen kısa yazılı talimatları anlayabilir (ör. Yeni teknolojiyi kurmak için). *sürekli metin içinde yazılmadıkça, resimli ve basit, kısa talimatları anlayabilir. *Basit bir şekilde ifade edilen ilaç etiketleri üzerindeki talimatları anlayabilir. “Yemeklerden önce alın” veya “Sürüş sırasında kullanmayın” *en önemli adımları gösteren resimler varsa, basit bir yemek tarifini takip edebilir Halka acık telefonlar gibi, günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir.
A1	Kısa, basit yazılı yönergeleri (örneğin, X’ten Y’ye gitmek) izleyebilir.
A0	Çok kısa, basit, ‘Park yasağı’, ‘Yiyecek ve içecek tüketmek yasaktır’ gibi bilindik, gündelik bağlamlarda kullanılan yönergeleri anlayabilir.

Boş zaman etkinliği olarak, yaratıcı metinler, farklı edebiyat biçimleri, dergi ve gazete makaleleri, bloglar ve biyografileri okumaktır. CEFR’e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

► uzunluk, metin çeşitliliği ve örnekleme olup olmadığı;

► insanların ve yerlerin basit tanımlarından farklı anlatı türlerine, farklı türlerdeki çağdaş ve klasik yazılara kadar metin türleri;

► gündelik konulardan (örneğin hobiler, spor, boş zaman etkinlikleri, hayvanlar), somut durumlardan çok çeşitli soyut ve edebi konulara kadar;

- basitten biçimsel olarak karmaşık olana;
- okuma kolaylığı: görüntülerin yardımıyla tahmin etmekten, bağımsız şekilde okumaya;
- örtülü anlamın yanı sıra açık anlamı anlamayı içermektedir.

TABLO 6.

	Boş zaman etkinliği olarak okuma
C2	Farklı türlerde klasik, edebi ve edebi olmayan yazıları içeren yazılı dilin örtük anlamını ve dolaylı anlamını anlayarak okuyabilir
C1	Belirli bölümleri tekrar okuyabilmesi ve yardımcı araçları kullanabilmesi koşuluyla, çeşitli edebi metinleri okuyabilir ve değerlendirebilir. Çağdaş edebi metinleri ve kurgusal olmayan düzyazıyı çok az zorlukla okuyabilir, örtük anlamlarını değerlendirebilir
B2	Yardımcı kaynakları seçerek farklı metinlere (örneğin, dergiler, daha basit romanlar, tarih kitapları, biyografiler, seyahat rehberleri, şarkı sözleri, şiirler) okuma tarzını ve hızını uyarlayarak zevk almak için okuyabilir Sözlük kullanarak güçlü, anlatısal bir konusu olan yalın bir dilde yazılmış romanları okuyabilir
B1	Daha geniş bir okuyucu kitlesi için yazılmış gazete / dergi, film, kitap, konser açıklamalarını okuyabilir ve ana noktaları anlayabilir. Basit dil ve üslupla yazılmış basit şiirleri ve şarkı sözlerini anlayabilir. Hikâyelerde yerleri, olayları, açıkça ifade edilen duyguları ve bakış açılarını ve günlük dilde yazılan rehber ve dergi makalelerini anlayabilir Bir yolculuğun aktivitelerini, kişinin yaptığı deneyimleri ve keşifleri anlatan bir seyahat günlüğünü anlayabiliyor. Düzenli sözlük ve günlük bir dil kullanıldığında hikâyenin konularını, net bir doğrusal hikâye ile basit bir roman ve çizgi romanı anlayabilir
A2	Günlük dilde yazılan bilindik, somut durumları içeren kısa, basit öyküleri ve çizgi romanları okuduğunda yeterince anlayabilir. Kısa dergi raporlarında ya da somut gündelik konuları ele alan el ilan girişlerde ana noktaları anlayabilir. (örneğin hobiler, spor, boş zaman etkinlikleri, hayvanlar). Basit kelimelerle yazılan bir kişinin hayatındaki kısa anlatıları ve açıklamaları anlayabilir. Bir fotoğraf hikâyesinde neler olduğunu anlayabilir (örneğin bir yaşam tarzı dergisinde) ve karakterlerin neye benzediğine dair bir izlenim oluşturabilir. Bir kişinin kısa bir tanımında verilen bilgilerin çoğunu anlayabilir (ör. ünlü biri). Basit bir dilde açıkça yazılması şartıyla, (örn. Oscar) kısa bir makalede öngörülebilir bir olayın ana noktasını anlayabilir.
A1	Basit sözcüklerle yazılmış günlük etkinliklerle ilgili resimli kısa anlatıları anlayabilir. Resimli öykülerdeki kısa metinleri, resimlerin içeriği önemli ölçüde tahmin etmeye yardımcı olması koşuluyla, ana çizgileriyle anlayabilir
A0	Tanımlayıcısı yoktur

CEFR de okuma becerisinin düzeylere göre tanımlayıcıları yukarıdaki gibidir. Bu tanımlar doğrultusunda öğrenci, öğrenme sürecinin neresinde olduğunu, hedefine ulaşmak için daha ne kadar öğrenmesi gerektiğini ve yeni hedeflerini; öğretene ise bu süreç içerisinde neyi ne kadar öğreteceğini planlayıp kendisine hedefler belirleyebilir ve hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını yine aynı araçla ölçebilir (Durak, 2006: 40). Tanımlayıcılar yabancı-

lara Türkçe öğretimi ders kitabı hazırlanırken dikkate alınmalıdır. Böylece öğrencilerin okuma becerisini geliştirebilmesi ve bu durumla eş zamanlı olarak yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilmesi daha kolay sağlanabilir. Aksi hâlde öğrencinin seviyesinin üzerinde olan okuma metinleriyle öğrencinin dil becerilerini geliştirmesi ve Türkçeyi öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle bu çalışmada yabancı dil öğretimi sırasında büyük önem arz eden ders kitaplarının Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde belirtilen kazanımlara uygunluğunun araştırılması gerekli görülmüştür. Ayrıca dil öğretimi sırasında kültür öğretimi de büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil/ikinci dil öğrenenlerin mutlaka hedef dilin kültürünü de öğrenmesi gerekir (Kramsch, 1993: 45). Ders kitaplarında verilen okuma metnlerinin öğrencilere Türk kültürünü yansıtıcı öğeler barındırması gerekmektedir. Demir ve Açık (2011: 56) bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ve hazırlanacak kitaplarda seçeceğimiz metinlerin hem kültürümüzü yansıtması hem de Türkçe öğrenenlere vermek istediğimiz bilgileri içermesine dikkat edilmelidir.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninin 2018 yılında İngilizce olarak yayımlanması, ülkemizde henüz tamamının Türkçeye çevrilmemiş olması nedeniyle alan yazında yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metnlerinin güncel çerçeve metne uygunluğunun henüz incelenmemesi, yalnızca Çelik ve Başutku (2020) tarafından okuma becerisi kazanımlarının Türkçeye çevrilmiş olması ve okuma metnlerinin diğer becerilerin oluşmasında temel beceri olarak görülmesi nedeniyle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Yapılan çalışmanın temel amacı, Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 Seviyesi kitaplarında bulunan okuma metnlerinin 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde verilen kazanımlara uygunluğunun incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Problem

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1-B2 Seviyesi Ders Kitaplarındaki okuma metinleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan kazanımlara uygun hazırlanmış mıdır?

Alt Problemler

- Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1-B2 Seviyesi Ders Kitapları okuma metinleri içerik olarak, yer aldıkları ünitedeki konuya uygun hazırlanmış mıdır?

- Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1-B2 Seviyesi Ders Kitaplarının okuma metinleri içerisinde Türk kültürüne ait öğelere yer verilmiş midir?

- Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 Seviyesi Ders Kitaplarında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde yer alan amaçlara (Yazışmaları Okuma Anlama, Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma, Yönergeleri Okuma, Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma) yönelik okuma metinlerine yer verilmiş midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, incelenen materyal, verilerin toplanması ve çözümlemesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinin 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde verilen kazanımlara uygunluğu yönüyle incelemeyi amaçlayan bu çalışmada doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 187). Bu yöntemle metinlerin var olan durumu betimlenmiştir.

İncelenen Materyal

Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarından Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 seviyesi okuma metinleri incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi

Kitabın sunuş bölümünde Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından 2013 yılında ilk basımı yayımlanan “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Seti” Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde belirtilen düzey ve yeterliliklere uygun hazırlandığı belirtilmektedir. Öğretim seti A1- A2 (Temel), B1-B2 (Orta) ve C1 (İleri) olarak üç bölüme ayrılmıştır. Başvuru metninde belirtilen “Anlama, Konuşma, Yazma, Dinleme” becerilerini geliştirmek için A1 seviyesinde 6, diğer bütün düzeylerde 5 ünite ve 4 etkinlik verilmektedir. Kitapta üniteler ilk olarak okuma etkinlikleriyle başlayıp konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri ile bitmektedir. Her bir düzeyin ders kitabı ve çalışma kitabı olmakla birlikte her düzey için ayrı ders ve çalışma kitabı sunulmuştur. Dil bilgisi öğretimi için ayrı Türkçe Dil Bilgisi kitabı bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri yapılan çalışmanın amaçları çerçevesinde incelenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın temel amacının gerçekleştirilebilmesi için öncelikli olarak 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde yer alan okuma kazanımları incelenmiştir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 seviyesinde 5 ünitede 20 okuma metni ve B2 seviyesinde de 5 ünitede 20 okuma metni toplamda 40 okuma metni tespit edilmiştir. Araştırmada okuma metnlerinin incelenmesi üniteler temel alınarak yapılmıştır.

Okuma metnlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde yer alan kazanımlara uygunluğu, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde yer alan “Yazışmaları Okuma”, “Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma”, “Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma”, “Yönergele-ri Okuma” ve “Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma” amaçlarına okuma metnlerinde yer verilme durumu, okuma metnlerinin içerik olarak yer aldıkları ünitadaki konuya uygunluğu ile okuma metinleri içerisinde Türk kültürüne ait öğelere yer verilme durumu elde edilen veriler doğrultusunda açıklanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 Seviyesi ders kitaplarında verilen okuma metinleri 4 amaç için incelenecektir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 Seviyesi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde Yer Alan Kazanımlara Uygun Hazırlanmış Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 Seviyesi ders kitaplarında verilen okuma metinleri çerçeve metinde yer alan kazanımlar ile uygunluğu incelenecektir.

Tablo 7.1. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 Seviyesi Ders Kitabı Okuma Metinleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde Yer Alan Kazanımlara Uygun Hazırlanmış Mıdır?

Tema Adı	Metin Adı	Okuma Genel Kazanımlar
Göründüğü Gibi Değil	Ünlü Olmak Çok Kolay (!) B1 s. 208.	UYGUN
Göründüğü Gibi Değil	Sanal Âlem B1 s. 211.	UYGUN
Göründüğü Gibi Değil	Kitabın Hikâyesi B1 s. 215.	UYGUN
Göründüğü Gibi Değil	Batıl İnanç B1 S. 218.	UYGUN
Hayatı Okuyoruz	Stresle Baş Etmenin Yolları B1 s. 224.	UYGUN
Hayatı Okuyoruz	Yeteneklerini Keşfet! B1 s. 227.	UYGUN
Hayatı Okuyoruz	Bir Kilimi Okumak B1 s. 230.	UYGUN
Hayatı Okuyoruz	Ekonomi Gündemi B1 s. 234.	UYGUN
Bir Bilene Danışalım	Bir Başarı Öyküsü B1 s. 240.	UYGUN
Bir Bilene Danışalım	Kahve ve Kitap B1 s. 243.	UYGUN
Bir Bilene Danışalım	Korku Yolu, B1 s.247	UYGUN
Bir Bilene Danışalım	Dünyamız Tehdit Altında, B1 s.251	UYGUN
Geçmişten Geleceğe	Yunus Emre'ye Mektup, B1 s. 258.	UYGUN
Geçmişten Geleceğe	Şikâyetim Var!, B1 s.263.	UYGUN
Geçmişten Geleceğe	Eleman Aranıyor, B1 s. 267.	UYGUN
Geçmişten Geleceğe	Hayatım Tiyatro, B1 s. 271.	UYGUN
Hikâyeler ve Hayatımız	Zümrüdüanka Kuşu, B1 s. 278.	UYGUN
Hikâyeler ve Hayatımız	Tuz Masalı, B1, s. 281.	UYGUN
Hikâyeler ve Hayatımız	Narkissos ya da Nergis, B1 s. 285.	UYGUN
Hikâyeler ve Hayatımız	Bilim Kurgunun Kıyılarındaki: Fahrenheit 451, B1 s.288.	UYGUN

Tablo 7. 1. incelendiğinde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 seviyesi ders kitaplarında yirmi okuma metni belirlenmiştir. Belirlenen okuma metinleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde Yer Alan Okuma Genel Kazanımlara göre incelenmiştir. Yirmi okuma metninin tamamının Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde Yer Alan B1 Seviyesi Okuma Genel Kazanımlara uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 7.2. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B2 Seviyesi Ders Kitabı Okuma Metinleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde Yer Alan Kazanımlara Uygun Hazırlanmış Mıdır?

Tema Adı	Metin Adı	Okuma Genel Kazanımlar
Uzmanına Sor	Güzel Sanatlar B2. s.6	UYGUN
Uzmanına Sor	Faydalı ve Zararlı GDO B2. s.10	UYGUN
Uzmanına Sor	Arkeoloji B2. s.14	UYGUN DEĞİL

Uzmanına Sor	Üstün Zekâlıların Eğitimi B2. s.18	UYGUN DEĞİL
Ne Yapmalı?	Doğru Mesleği Seçmek B2. s.24	UYGUN
Ne Yapmalı?	Yeni Bir Başlangıç B2. s.28	UYGUN
Ne Yapmalı?	İletişim Kurmak B2. s.32	UYGUN
Ne Yapmalı?	Derinlerin Hâkimi B2. s.38	UYGUN
Kültür Sanat	Ankara’da Kültür Sanat B2. s.44	UYGUN
Kültür Sanat	Söyleşi Sanat Durağı B2. s.48	UYGUN
Kültür Sanat	Her Yazar Kendini mi Yazar? B2. s.54	UYGUN
Kültür Sanat	Nuri Bilgi Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı B2. s.60	UYGUN
Bilimden Dünyamıza	Bilime Adanmış Bir Ömür B2. s.68	UYGUN
Bilimden Dünyamıza	Eskici B2. s.72	UYGUN
Bilimden Dünyamıza	Karagöz ve Hacivat B2. s.76	UYGUN
Bilimden Dünyamıza	Don Kişot ve Yardımcısı B2. s.80	UYGUN
Sanattan Bilime	Depremle Yaşamak B2. s.86	UYGUN
Sanattan Bilime	Işıkla Yazı Yazan Sanatçı B2. s.92	UYGUN
Sanattan Bilime	Simülasyon ve Tıp B2. s.98	UYGUN
Sanattan Bilime	Elektronik Eşyalarınızın Ömrü Ne Kadar? B2. s.100	UYGUN

Tablo 7.2. incelendiğinde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B2 seviyesi ders kitaplarında yirmi okuma metni belirlenmiştir. Belirlenen okuma metinleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde Yer Alan Okuma Genel Kazanımlara göre incelenmiştir. Yirmi okuma metninden 1. Üniteye yer alan 3. ve 4. okuma metni haricinde kalan bütün metinlerin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde Yer Alan B2 Seviyesi Okuma Genel Kazanımlara uygun olduğu söylenebilir.

1. Üniteye yer alan “Arkeoloji” adlı 3. okuma metninde ve “Üstün Zekâlıların Eğitimi” adlı 4. okuma metninde B2 seviyesinin üzerinde kelimeler kullanılması, metinde ifade edilen kelimelerin bireyin uzmanlık alanıyla ilgi olması ve öğrencilerin nadir duyacağı kelimelere B2 seviyesinin ilk ünitesinde yer verilmesi yönüyle Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde Yer Alan Okuma Genel Kazanımlara uygun olmadığı söylenebilir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 Seviyesi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinleri İçerik Olarak, Yer Aldıkları Üniteye Konuya Uygun Hazırlanmış Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 Seviyesi ders kitaplarında verilen okuma metinleri içerik olarak yer aldıkları ünitedeki konuyla uygunluğu incelenecektir

Tablo 8.1. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 Seviyesi Ders Kitabı Okuma Metinleri İçerik Olarak, Yer Aldıkları Ünitedeki Konuya Uygun Hazırlanmış Mıdır?

Ünite Adı	Metin Adı	İçeriğin Üniteye Uygunluğu
Göründüğü Gibi Değil	Ünlü Olmak Çok Kolay (!) B1 s. 208.	UYGUN
Göründüğü Gibi Değil	Sanal Âlem B1 s. 211.	UYGUN
Göründüğü Gibi Değil	Kitabın Hikâyesi B1 s. 215.	UYGUN
Göründüğü Gibi Değil	Batıl İnanç B1 S. 218.	UYGUN
Hayatı Okuyoruz	Stresle Baş Etmenin Yolları B1 s. 224.	UYGUN
Hayatı Okuyoruz	Yeteneklerini Keşfet! B1 s. 227.	UYGUN
Hayatı Okuyoruz	Bir Kilimi Okumak B1 s. 230.	UYGUN
Hayatı Okuyoruz	Ekonomi Gündemi B1 s. 234.	UYGUN
Bir Bilene Danışalım	Bir Başarı Öyküsü B1 s. 240.	UYGUN
Bir Bilene Danışalım	Kahve ve Kitap B1 s. 243.	UYGUN
Bir Bilene Danışalım	Korku Yolu, B1 s.247	UYGUN
Bir Bilene Danışalım	Dünyamız Tehdit Altında, B1 s.251	UYGUN
Geçmişten Geleceğe	Yunus Emre'ye Mektup, B1 s. 258.	UYGUN
Geçmişten Geleceğe	Şikâyetim Var!, B1 s.263.	UYGUN DEĞİL
Geçmişten Geleceğe	Eleman Aranıyor, B1 s. 267.	UYGUN DEĞİL
Geçmişten Geleceğe	Hayatım Tiyatro, B1 s. 271.	UYGUN DEĞİL
Hikâyeler ve Hayatımız	Zümrüdünka Kuşu, B1 s. 278.	UYGUN
Hikâyeler ve Hayatımız	Tuz Masalı, B1, s. 281.	UYGUN
Hikâyeler ve Hayatımız	Narkissos ya da Nergis, B1 s. 285.	UYGUN
Hikâyeler ve Hayatımız	Bilim Kurgunun Kıyılarında: Fahrenheit 451, B1 s.288.	UYGUN

Tablo 8.1. incelendiğinde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 Seviyesi Ders Kitabında beş ünite ve her ünite de dörder metin tespit edilmiştir. Kitapta verilen 5 üniteden dört ünite de (1.Ünite Göründüğü Gibi Değil, 2. Ünite Hayatı Okuyoruz, 3. Ünite Bir Bilene Danışalım, 5. Ünite Hikâyeler ve Hayatımız) okuma metinlerinin içerik olarak yer aldıkları ünite de ki konuya uygun hazırlandığı söylenebilir. Ders kitabının 4.Ünitesindeki “Yunus Emre'ye Mektup” isimli okuma metnin de içerik olarak yer aldıkları ünite de ki konuya uygun hazırlandığı söylenebilir.

Geçmişten Geleceğe adlı 4. Ünite de ki “Şikâyetim Var!” isimli okuma metninde bir otel müşterisinin yaşadığı sıkıntıları dile getirdiği bir mek-

tup ve bu mektuba otel müdürünün verdiği yanıt yer almaktadır. “Eleman Aranıyor” isimli okuma metninde de bir gazetecinin ilginç bir alışkanlığına yer verilmiştir. O da gazetelerin seri ilanlarını okumasıdır. Sözü geçen metinde de gazetecinin oldukça ilginç bulduğu bir iş ilanı paylaşılmıştır. “Hayatım Tiyatro” isimli okuma metni ise bir dilekçe örneğidir. Metin, Bruce Elles adlı bir tiyatro oyuncusunun Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarında Yüksek Lisans yapmak için üniversitenin Tiyatro Ana Sanal Dalı Başkanlığına yazdığı dilekçeden oluşmaktadır. Bu üç metnin içerikleri göz önüne alındığında Geçmişten Geleceğe adlı bir temada yer almalarının uygun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 8.2. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B2 Seviyesi Ders Kitabı Okuma Metinleri İçerik Olarak, Yer Aldıkları Ünitelerdeki Konuya Uygun Hazırlanmış Mıdır?

Ünite Adı	Metin Adı	İçeriğin Üniteye Uygunluğu
Uzmanına Sor	Güzel Sanatlar B2. s.6	UYGUN
Uzmanına Sor	Faydalı ve Zararlı GDO B2. s.10	UYGUN
Uzmanına Sor	Arkeoloji B2. s.14	UYGUN
Uzmanına Sor	Üstün Zekâlıların Eğitimi B2. s.18	UYGUN
Ne Yapmalı?	Doğru Mesleği Seçmek B2. s.24	UYGUN
Ne Yapmalı?	Yeni Bir Başlangıç B2. s.28	UYGUN
Ne Yapmalı?	İletişim Kurmak B2. s.32	UYGUN
Ne Yapmalı?	Derinlerin Hâkimi B2. s.38	UYGUN
Kültür Sanat	Ankara'da Kültür Sanat B2. s.44	UYGUN
Kültür Sanat	Söyleşi Sanat Durağı B2. s.48	UYGUN
Kültür Sanat	Her Yazar Kendini mi Yazar? B2. s.54	UYGUN
Kültür Sanat	Nuri Bilgi Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı B2. s.60	UYGUN
Bilimden Dünyamıza	Bilime Adanmış Bir Ömür B2. s.68	UYGUN
Bilimden Dünyamıza	Eskici B2. s.72	UYGUN DEĞİL
Bilimden Dünyamıza	Karagöz ve Hacivat B2. s.76	UYGUN DEĞİL

Bilimden Dünyamıza	Don Kişot ve Yardımcısı B2. s.80	UYGUN DEĞİL
Sanattan Bilime	Depremle Yaşamak B2. s.86	UYGUN DEĞİL
Sanattan Bilime	Işıkla Yazı Yazan Sanatçı B2. s.92	UYGUN
Sanattan Bilime	Simülasyon ve Tıp B2. s.98	UYGUN
Sanattan Bilime	Elektronik Eşyalarımızın Ömrü Ne Kadar? B2. s.100	UYGUN

Tablo 8.2. İncelendiğinde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B2 Seviyesi Ders Kitabında beş ünite ve her ünite de dört der metin tespit edilmiştir. Kitapta verilen 5 ünite de ilk üç ünite (1. Ünite Uzmanına Sor, 2. Ünite Ne Yapmalı?, 3. Ünite Kültür Sanat) okuma metinleri içerik olarak yer aldıkları ünite de ki konuya uygun hazırlanıldığı söylenebilir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B2 Seviyesi Ders Kitabının Bilimden Dünyamıza adlı 4. Ünitesindeki ilk okuma metni (Bilime Adanmış Bir Ömür) ünitenin konusuna uygun olarak Türk Matematikçi Bilim Adamı Cahit Arf'dan bahsetmektedir. Bilimden Dünyamıza adlı ünitenin devamında ünitenin ifade edilen konusuna uygun olmayan “Eskici” isimli 2. okuma metninde Refik Halit Karayın Eskici isimli metnin özetlenerek yazıldığı bir edebi metin verilmesi yönüyle 4. ünite 2. okuma metni “Eskici” Bilimden Dünyamıza adlı ünite de ki konuya uygun değildir. Yine aynı ünitenin devamında gelen “Karagöz ve Hacivat” isimli 3. okuma metni ile “Don Kişot ve Yardımcısı” isimli 4. okuma metninde ünite de verilen konunun aksine edebi metinler verilmesi yönüyle 4. ünite 3. okuma metni “Karagöz ve Hacivat” ile 4. okuma metni “Don Kişot ve Yardımcısı” Bilimden Dünyamıza adlı ünite de ki konuya uygun değildir.

Kitabın Sanattan Bilime adlı 5. Ünitesindeki “Depremle Yaşamak” isimli ilk okuma metninde de yer aldığı ünitenin konusunun aksine de premlle ilgili bir metin verilmesi yönüyle 5. ünite 1. okuma metni “Depremle Yaşamak” Sanattan Bilime adlı ünite de ki konuya uygun değildir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 Seviyesi Ders Kitaplarının Okuma Metinleri İçerisinde Türk Kültürüne Ait Ögelere Yer Verilmiş Midir?

Araştırmanın bu bölümünde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 Seviyesi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde Türk Kültürüne ait öğelere yer verilip verilmediği incelenecektir

Tablo 9.1. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 Seviyesi Ders Kitabı Okuma Metinleri İçerisinde Türk Kültürüne Ait Ögelere Yer Verilmiş Midir?

Tema Adı	Metin Adı	Türk Kültürüne Ait Ögeler
Göründüğü Gibi Değil	Ünlü Olmak Çok Kolay (!) B1 s. 208.	YOK
Göründüğü Gibi Değil	Sanal Âlem B1 s. 211.	YOK
Göründüğü Gibi Değil	Kitabın Hikâyesi B1 s. 215.	VAR
Göründüğü Gibi Değil	Batıl İnanç B1 S. 218.	VAR
Hayatı Okuyoruz	Stresle Baş Etmenin Yolları B1 s. 224.	YOK
Hayatı Okuyoruz	Yeteneklerini Keşfet! B1 s. 227.	VAR
Hayatı Okuyoruz	Bir Kilimi Okumak B1 s. 230.	VAR
Hayatı Okuyoruz	Ekonomi Gündemi B1 s. 234.	YOK
Bir Bilene Danışalım	Bir Başarı Öyküsü B1 s. 240.	VAR
Bir Bilene Danışalım	Kahve ve Kitap B1 s. 243.	YOK
Bir Bilene Danışalım	Korku Yolu, B1 s.247	YOK
Bir Bilene Danışalım	Dünyamız Tehdit Altında, B1 s.251	YOK
Geçmişten Geleceğe	Yunus Emre'ye Mektup, B1 s. 258.	VAR
Geçmişten Geleceğe	Şikâyetim Var!, B1 s.263.	YOK
Geçmişten Geleceğe	Eleman Aranıyor, B1 s. 267.	YOK
Geçmişten Geleceğe	Hayatım Tiyatro, B1 s. 271.	YOK
Hikâyeler ve Hayatımız	Zümrüdüanka Kuşu, B1 s. 278.	YOK
Hikâyeler ve Hayatımız	Tuz Masalı, B1, s. 281.	VAR
Hikâyeler ve Hayatımız	Narkissos ya da Nergis, B1 s. 285.	YOK
Hikâyeler ve Hayatımız	Bilim Kurgunun Kıyılarında: Fahrenheit 451, B1 s.288.	YOK

Tablo 9.1. incelendiğinde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 Seviyesi Ders Kitabı yirmi okuma metninden on üç metinde Türk kültürüne ait ögelere yer verilmezken kitabın yedi okuma metninde ise Türk kültürüne ait ögelere yer verildiği tespit edilmiştir.

İncelenen kitabın “Kitabın Hikâyesi” isimli okuma metninde Osmanlı döneminde en başarılı örneklerinin verildiği minyatür sanatından bahsedilmesi yönüyle Türk kültürüne ait ögelere yer verildiği belirlenmiştir.

“El yazması kitaplarda resim ve süslemeler vardı. Bu resimlerin adı minyatürdü. Minyatürler hem kitabı süsledi hem de konuyu tamamladı” (s. 215).

İncelenen kitabın “Batıl İnanç” isimli okuma metninde tüm dünyada olduğu gibi Türk kültüründe de uğurlu ve uğursuz sayılmaları nedeniyle anlam yüklenen nesnelerden bahsedilmiştir. Bu bağlamda bu metinde Türk Kültürüne ait ögelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Günümüzde birçok toplum, batıl inançlara sahiptir. Bunlardan bazıları toplumlara özgüken bazıları ise tüm dünya tarafından bilinmektedir. 13 sayısının uğursuzluğu, kara kedi görünce saç çekme, merdiven altından geçmeme en yaygın batıl inançlardır. Ayrıca uğurlu sayılan dört yapraklı yonca, at nalı, nazar boncuğu gibi batıl inanç sembelleri de vardır” (s. 218).

“Yeteneklerini Keşfet!” isimli okuma metninde Türk matematikçi ve bilim insanı Cahit Arf’tan bahsedilmesi yönüyle Türk Kültürüne ait öğelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Bu konuyla ilgili bir süre önce Galatasaray İlkokulu öğrencileri, adını ünlü matematikçimiz Cahit Arf’tan alan bir bilim şenliği düzenledi” (s. 227).

“Bir Kilimi Okumak” isimli okuma metninde Türk Kültürüne ait olan kilim, kilimlere dokunan geometrik figürler, hayvan ve bitki figürleri ve bu figürlerin taşıdığı anlamlar tanıtılmıştır. Bu bağlamda bu metinde Türk kültürüne ait öğelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Kilimler geçmişten günümüze pek çok uygarlığın kültür dili olmuştur. Eski ve yeni inanışları çeşitli sembollerle anlatan kilim motifleri bize toplumların kimliğiyle ilgili pek çok konuda ışık tutar. Örneğin, maddi ve manevi değerler, gelenek ve görenekler, farklı yaşam biçimleri yüzyıllar boyunca kilim motiflerindeki çeşitli figürlerle sergilenmiştir. Kilimlerde en çok karşılaştığımız figürler ağaç, çiçek, meyve gibi bitki; kuş, yılan, akrep, kurt gibi hayvan; üçgen, kare, elips, dikdörtgen gibi geometri figürleridir ve bunların her biri farklı anlamlara sahiptir” (s. 230).

“Bir Başarı Öyküsü” isimli okuma metninde adı geçen kadının adı Deniz’dir. Deniz Türkçe bir ad olması sebebiyle bu metinde Türk Kültürüne ait öğelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Yıllar önce Deniz adında genç bir hanım tanıdım. (...) Bir gün Deniz, benim bir öğrencimle okuldaki odama geldi. (...) Deniz iki yıl sonra bir organik gıda şirketinde işe başladı” (s. 240).

“Yunus Emre’ye Mektup” isimli okuma metninde Yunus Emre tanıtılmıştır. Şiirlerinden mısralar verilerek onun yaşama ve insana bakışı anlatılmıştır. Bu bağlamda bu metinde Türk Kültürüne ait öğelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Evrendeki her canlıyı karşılıksız sevmeyi, doğruluğun en kıymetli hazine olduğunu, incinsen de incitmemeyi senden öğrendim (...) Anadolu’da “Yunus Emre”, sevgi demektir. Senin sevgin zamanla bu topraklardan bütün dünyaya yayıldı” (s. 258).

“Tuz Masalı” isimli okuma metninde masal türüne ait döşeme ve dilek bölümlerine yer verilmiştir. Bu bölümler masalın kendisine ait özellikleridir. Bu bağlamda bu metinde Türk Kültürüne ait öğelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Bir varmış, bir yokmuş... Bir padişahın üç oğlu varmış. (...) Onlar ermiş muradına... Gökten üç elma düşmüş; biri bu masalı anlatana, biri okuyana, biri de dinleyene” (s. 281).

Tablo 9.2. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B2 Seviyesi Ders Kitabı Okuma Metinleri İçerisinde Türk Kültürüne Ait Ögelere Yer Verilmiş Midir?

Tema Adı	Metin Adı	Türk Kültürüne Ait Ögeler
Uzmanına Sor	Güzel Sanatlar B2. s.6	VAR
Uzmanına Sor	Faydalı ve Zararlı GDO B2. s.10	YOK
Uzmanına Sor	Arkeoloji B2. s.14	YOK
Uzmanına Sor	Üstün Zekâlıların Eğitimi B2. s.18	YOK
Ne Yapmalı?	Doğru Mesleği Seçmek B2. s.24	YOK
Ne Yapmalı?	Yeni Bir Başlangıç B2. s.28	YOK
Ne Yapmalı?	İletişim Kurmak B2. s.32	YOK
Ne Yapmalı?	Derinlerin Hâkimi B2. s.38	YOK
Kültür Sanat	Ankara'da Kültür Sanat B2. s.44	VAR
Kültür Sanat	Söyleşi Sanat Durağı B2. s.48	VAR
Kültür Sanat	Her Yazar Kendini mi Yazar? B2. s.54	VAR
Kültür Sanat	Nuri Bilgi Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı B2. s.60	VAR
Bilimden Dünyamıza	Bilime Adanmış Bir Ömür B2. s.68	YOK
Bilimden Dünyamıza	Eskici B2. s.72	VAR
Bilimden Dünyamıza	Karagöz ve Hacivat B2. s.76	VAR
Bilimden Dünyamıza	Don Kişot ve Yardımcısı B2. s.80	YOK
Sanattan Bilime	Depremle Yaşamak B2. s.86	YOK
Sanattan Bilime	Işıklı Yazı Yazan Sanatçı B2. s.92	YOK

Sanattan Bilime	Simülasyon ve Tıp B2. s.98	YOK
Sanattan Bilime	Elektronik Eşyalarınızın Ömrü Ne Kadar? B2. s.100	YOK

Tablo 9.2. incelendiğinde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B2 Seviyesi Ders Kitabı yirmi okuma metninden on üç metinde Türk kültürüne ait ögelere yer verilmezken kitabın yedi okuma metninde ise Türk kültürüne ait ögelere yer verildiği tespit edilmiştir.

İncelenen kitabın “Güzel Sanatlar” isimli okuma metninde Türk kültürüne ait önemli sanatsal eserlerden bahsetmesi yönüyle Türk kültürüne ait ögelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Süleymaniye gibi muhteşem camileri inşa eden Mimar Sinan; 16.yüzyıl Klasik Türk şiirinin en büyük ustalarından, Leyla ile Mecnun mesnevisinin şairi Fuzuli; 17.yüzyılda Segah Bayram Tekbiri’ni besteleyen büyük bestekar İtri...” (s.6)

Kitabın “Ankara’da Kültür Sanat” isimli okuma metninde Türk kültürünü yansıtırıcı geleneksel görsel sanatların gösterime Ankara’da sunulduğu bir program verilmesi yönüyle Türk kültürüne ait ögelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Geleneksel gösteri sanatlarımızdan olan Karagöz Hacivat, Meddah ve Orta Oyunu ’nu çocuklarımızda tanısin. Komik diyaloglarla süslenmiş rengarenk bir dünyada geleneksel Türk mizahıyla eğleneceksiniz.” (s.44)

“Söyleşi Sanat Durağı” isimli okuma metninde ise ressam Erdem Dağistan ile yapılan bir söyleşiye yer verilmiştir. Bu söyleşide Türk kültürüne ait Çömlek, bakırcılık, telkâri işlemeciliği, ebru sanatı gibi Türk el sanatlarına yer verilmesi yönüyle Türk kültürüne ait ögelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Her Yazar Kendini mi Yazar?” isimli okuma metninde Türk Edebiyatı yazarlarından Muzaffer İzgü’nün Zıkkımın Kökü isimli romanından bahsedilmesi yönüyle Türk kültürüne ait ögelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Nuri Bilgi Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı” isimli okuma metninde Türk sinemasından yönetmen Nuri Bilgi Ceylan’ın çektiği filmlerden bahsetmesi ve çekilen filmlerin Türk kültürünü yansıtırıcı ögeler barındırması yönüyle Türk kültürüne ait ögelere yer verildiği belirlenmiştir.

“...Benim yönetmenim, son yıllarda Türk sinemasında kendine özgü bakış açısıyla tanınan Nuri Bilge Ceylan.”(s.60)

“Eskici” isimli okuma metninde Türk edebiyatının önemli yazarlarından Refik Halit Karay’a ait bir metin verilmesi ve metinde Hasan isimli karakterin Türkiye’den ayrılarak yurtdışına gittiği için altı ay sustuğu ve

tesadüfen Türk bir eskiciyle Türkçe konuşmasının anlatılması, Türkçe konuşmaya vurgu yapılması yönüyle Türk kültürüne ait öğelere yer verildiği belirlenmiştir.

“...Hasan hâlâ susuyor ve merakla bakıyordu. Nerede olduğunu unuttu adama aniden Türkçe şöyle sordu:

-Bu çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici şaşkınlıkla Hasan’a baktı ve:

-Sen Türk müsün, dedi?

-Evet, İstanbul’dan geldim.” (s.72)

“Karagöz ve Hacivat” isimli okuma metninde Türk Tiyatrosunun en önemli eserlerinden birisi olan Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu hakkında bilgi ve örnek bir diyalog verilmesi yönüyle Türk kültürüne ait öğelere yer verildiği belirlenmiştir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 Seviyesi Ders Kitaplarında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde Yer Alan Amaçlara (Yazışmaları Okuma Anlama, Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma, Yönergeleri Okuma, Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma) Yönelik Okuma Metinlerine Yer Verilmiş Midir?

Araştırmanın bu bölümünde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 Seviyesi ders kitaplarında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan amaçlara (Yazışmaları Okuma Anlama, Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma, Yönergeleri Okuma, Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma) yönelik okuma metinlerine yer verilip verilmediği incelenecektir.

Tablo 10.1. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 Seviyesi Ders Kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde Yer Alan Amaçlara (Yazışmaları Okuma Anlama, Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma, Yönergeleri Okuma, Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma) Yönelik Okuma Metinlerine Yer Verilmiş Midir?

Tema Adı	Yazışmaları Okuma Anlama	Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma	Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma	Yönergeleri Okuma	Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma
Ünlü Olmak Çok Göründüğü Kolay (!) B1 s. 208.		X			
Sanal Âlem B1 s. 211.	Göründüğü Gibi Değil	X			

Kitabın Hikâyesi B1 s. 215.	Göründüğü Gibi Değil	X
Batıl İnanç B1 S. 218.	Göründüğü Gibi Değil	X
Stresle Baş Etmenin Yolları B1 s. 224.	Hayatı Okuyoruz	X
Yeteneklerini Keşfet! B1 s. 227.	Hayatı Okuyoruz	X
Bir Kilimi Okumak B1 s. 230.	Hayatı Okuyoruz	X
Ekonomi Gündemi B1 s. 234.	Hayatı Okuyoruz	X
Bir Başarı Öyküsü B1 s. 240.	Bir Bilene Danışalım	X
Kahve ve Kitap B1 s. 243.	Bir Bilene Danışalım	X
Korku Yolu, B1 s.247	Bir Bilene Danışalım	X
Dünyamız Tehdit Altında, B1 s.251	Bir Bilene Danışalım	X
Yunus Emre'ye Mektup, B1 s. 258.	Geçmişten Geleceğe	X
Şikâyetim Var!, B1 s.263.	Geçmişten Geleceğe	X
Eleman Aranıyor, B1 s. 267.	Geçmişten Geleceğe	X
Hayatım Tiyatro, B1 s. 271.	Geçmişten Geleceğe	X
Zümrüdüanka Kuşu, B1 s. 278.	Hikâyeler ve Hayatımız	X
Tuz Masalı, B1, s. 281.	Hikâyeler ve Hayatımız	X
Narkissos ya da Nergis, B1 s. 285.	Hikâyeler ve Hayatımız	X
Bilim Kurgunun Kıyılarındaki Fahrenheit 451, B1 s.288.	Hikâyeler ve Hayatımız	X

Tablo 10.1. incelendiğinde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B1 Seviyesi Ders Kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde yer alan beş amaçtan dört amacı karşılayacak metinlerin yer aldığı belirlenmiştir. Amaçlardan iki okuma metninin “ya-

zışmaları okuma anlama” amacına, yedi okuma metninin “fikir sahibi olmak için okuma” amacına, on okuma metninin “bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma” amacına, bir okuma metnini “boş zaman etkinliği olarak okuma” amacına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 Seviyesi Ders Kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan “Yönergeleri Okuma” amacına yönelik ise okuma metninin yer almadığı belirlenmiştir.

Tablo 10.2. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B2 Seviyesi Ders Kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde Yer Alan Amaçlara (Yazışmaları Okuma Anlama, Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma, Yönergeleri Okuma, Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma) Yönelik Okuma Metinlerine Yer Verilmiş Midir?

	Tema Adı	Yazışmaları Okuma Anlama	Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma	Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma	Yönergeleri Okuma	Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma
Güzel Sanatlar B2. s.6	Uzmanına Sor		X			
Faydalı ve Zararlı GDO B2. s.10	Uzmanına Sor			X		
Arkeoloji B2. s.14	Uzmanına Sor			X		
Üstün Zekâlıların Eğitimi B2. s.18	Uzmanına Sor			X		
Doğru Mesleği Seçmek B2. s.24	Ne Yapmalı?		X			
Yeni Bir Başlangıç B2. s.28	Ne Yapmalı?			X		
İletişim Kurmak B2. s.32	Ne Yapmalı?			X		
Derinlerin Hâkimi B2. s.38	Ne Yapmalı?			X		
Ankara’da Kültür Sanat B2. s.44	Kültür Sanat		X			

Söyleşi Sanat Durağı B2. s.48	Kültür Sanat	X	
Her Yazar Kendini mi Yazar? B2. s.54	Kültür Sanat	X	
Nuri Bilgi Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı B2. s.60	Kültür Sanat	X	
Bilime Adanmış Bir Ömür B2. s.68	Bilimden Dünyamıza		X
Eskici B2. s.72	Bilimden Dünyamıza		X
Karagöz ve Hacivat B2. s.76	Bilimden Dünyamıza		X
Don Kişot ve Yardımcısı B2. s.80	Bilimden Dünyamıza		X
Depremle Yaşamak B2. s.86	Sanattan Bilime	X	
Işıklı Yazı Yazan Sanatçı B2. s.92	Sanattan Bilime	X	
Simülasyon ve Tıp B2. s.98	Sanattan Bilime	X	
Elektronik Eşyalarımızın Ömrü Ne Kadar? B2. s.100	Sanattan Bilime		X

Tablo 10.2. incelendiğinde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B2 Seviyesi Ders Kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde yer alan beş amaçtan dört amacı karşılayacak metinlerin yer aldığı belirlenmiştir. Amaçlardan yedi okuma metninin “fikir sahibi olmak için okuma” amacına, sekiz okuma metninin “bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma” amacına, bir okuma metninin “yönergele-ri okuma amacına”, dört okuma metninin de “boş zaman etkinliği olarak okuma” amacına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin B2 Seviyesi Ders Kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde

yer alan beşinci amaç “Yazışmaları Okuma Anlama” amacına yönelik ise okuma metninin yer almadığı belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 Seviyesi kitaplarında bulunan okuma metnlerinin 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde verilen kazanımlara uygunluğu yönüyle incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgular bölümünde Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 seviyesi ders kitabı okuma metinleri, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan kazanımlara uygunluğu açısından incelenmiştir. İncelemenin sonucunda B1 seviyesinde yer alan yirmi okuma metninin tamamının da Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan B1 seviyesi okuma genel kazanımlarına uygun olduğu söylenebilir. Bu sonuç ile Cömert (2018) tarafından farklı ders kitabının yazma becerisinin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde verilen kazanımlara uygunluğunun incelendiği çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Güleç (2019) tarafından aynı ders kitabının C1 seviyesindeki okuma metnlerinin incelendiği çalışmada da benzer bir sonuç çıkması yönüyle iki çalışmanın sonuçları birbirine benzemektedir. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri eşit bir dağılımla öğrencilere kazandırılmalıdır. Ancak okuma becerisinin öğrencilere kazandırılırken diğer becerilerin de gelişeceği gerçeği unutulmamalıdır. Bu nedenle ders kitaplarında seviyelere uygun okuma metnlerinin verilmesi önemlidir. B2 seviyesindeki yirmi okuma metninde ise birinci üniteye yer alan “Arkeoloji” ve “Üstün Zekâlıların Eğitimi” adlı okuma metinleri dışında kalan bütün metinlerin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan B2 seviyesi okuma genel kazanımlarına uygun olduğu söylenebilir. B2 seviyesindeki tüm metinlerin de B1 seviyesinde olduğu gibi okuma genel kazanımlarına uygun olması beklenmektedir. Bu durum B2 seviyesi ders kitabının okuma metnlerinin düzeltilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmada ortaya konulan bu sonuç Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) tarafından yapılan çalışmada ders materyallerinde bazı eksiklikler var görüşünü de desteklemektedir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 seviyesi ders kitabı okuma metinleri içerik olarak, yer aldıkları üniteye konuya uygunluğu açısından incelendiğinde ise B1 seviyesi için hazırlanan beş ünitenin dördünün okuma metnlerinin içerik olarak yer aldıkları üniteye konuya uygun hazırlandığı görülmüştür. Dördüncü üniteye “Şikâyetim Var!”, “Eleman Aranıyor” ve “Hayatım Tiyatro” adlı okuma metnlerinin içerikleri göz önüne alındığında “Geçmişten Geleceğe” adlı dördüncü üniteye yer almalarının uygun olmadığı düşünülmektedir. Aynı üniteye yer alan “Yunus Emre’ye Mektup” adlı metin ise temaya uygunluk göstermektedir. B2 seviyesi için hazırlanan ünitelerin ilk üçünün okuma

metinlerinin içerik olarak yer aldıkları üniteye uygun hazırlandığı görülmüştür. “Bilimden Dünyamıza” adlı dördüncü üniteye ilk okuma metni olan “Bilime Adanmış Bir Ömür” de ünitenin konusuna uygundur. Ancak bu üniteye yer alan “Eskici”, “Karagöz ve Hacivat” ve “Don Kişot ve Yardımcısı” isimli diğer metinler üniteye uygun bulunmamıştır. “Sanattan Bilime” adlı beşinci üniteye “Depremle Yaşamak” isimli ilk okuma metni de yer aldığı üniteye uygun değildir. Diğer üç metnin ise üniteye uygun seçildiği görülmüştür. Yapılan çalışmada incelenen kitapta okuma metinlerinin içeriğinin üniteye uygun biçimde seçilmeyen metinlerin de yer aldığı belirlenmiştir. Oysaki seviyelerin tamamında tüm metinlerin içeriğinin üniteye uygun biçimde seçilmesi beklenmektedir. Bu sonuç Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 seviyesi ders kitabında bulunan okuma metinlerinin ünitelere göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Okuma metinlerinde konu ve içerik uyumunun olması öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken daha verimli öğrenmesini sağlayacaktır.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 seviyesi ders kitabı okuma metinleri içerisinde Türk kültürüne ait öğelere ne kadar yer verildiğinin incelendiği bölümde B1 seviyesi için hazırlanan yirmi okuma metninden on iki metinde Türk kültürüne ait öğelere yer verilmezken kitabın sekiz okuma metninde Türk kültürüne ait öğelere yer verildiği saptanmıştır. B2 seviyesi için hazırlanan yirmi okuma metninden on üç metinde Türk kültürüne ait öğelere yer verilmezken kitabın yedi okuma metninde ise Türk kültürüne ait öğelere yer verildiği tespit edilmiştir. Demir ve Açık’ın (2011), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ve hazırlanacak kitaplarda seçeceğimiz metinlerin hem kültürümüzü yansıtmaları hem de Türkçe öğrenenlere vermek istediğimiz bilgileri içermesine dikkat edilmelidir”, biçimindeki düşüncesinden yola çıkarak her iki seviyede de kültürel öğeleri barındıran metinlerin toplam metinlerin sayısının yarısını bile geçmemesi ciddi bir sorun olarak yansımaktadır. Öyle ki yabancı dil öğretimi kültür öğretimi de gerekli kılmaktadır. Bu durumu Thanasoulas (2001) şu sözlerle açıklamaktadır; Yabancı dil öğretimi sadece yeni kelimelerin, ifadelerin, sentaktik yapıların değil; aynı zamanda dilin ayrılmaz bir parçası olan kültürel öğelerin de öğretimidir. Araştırmanın kültür alt problemi ile ilgili ulaşılan sonuç Öncül (2020) tarafından farklı ders kitaplarının yazma etkinliklerinin incelendiği çalışmada ders kitaplarının yazma etkinliklerinde kültür öğretiminin geri plana atıldığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 ve B2 seviyesi ders kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’nde yer alan amaçlara (Yazışmaları Okuma Anlama, Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma, Yönergeleri Okuma,

Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma) yönelik okuma metnlerine yer verilip verilmediği incelenmiştir. Buna göre B1 seviyesi ders kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan beş amaçtan dört amacı karşılayacak metnin yer aldığı belirlenmiştir. Amaçlardan iki okuma metninin “yazışmaları okuma anlama” amacına, yedi okuma metninin “fikir sahibi olmak için okuma” amacına, on okuma metninin “bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma” amacına, bir okuma metninin “boş zaman etkinliği olarak okuma” amacına yönelik olduğu belirlenmiştir. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B1 seviyesi ders kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan “yönergeleri Okuma” amacına yönelik ise okuma metninin yer almadığı belirlenmiştir. B2 seviyesi ders kitabında ise Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan beş amaçtan dört amacı karşılayacak metnin yer aldığı belirlenmiştir. Amaçlardan yedi okuma metninin “fikir sahibi olmak için okuma” amacına, sekiz okuma metninin “bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma” amacına, bir okuma metninin “yönergeleri okuma amacına”, dört okuma metninin de “boş zaman etkinliği olarak okuma” amacına yönelik olduğu belirlenmiştir. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin B2 Seviyesi Ders Kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde yer alan beşinci amaç “Yazışmaları Okuma Anlama” amacına yönelik ise okuma metninin yer almadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda B1 seviyesinde “Yönergeleri Okuma” amacına yönelik ve B2 seviyesinde de “Yazışmaları Okuma Anlama” amacına yönelik hiç metin bulunmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyin her iki seviyede de tüm amaçlara yönelik yeterli sayıda metinle buluşması hem önemli hem de gerekli görülmektedir. Ancak bu biçimde tüm amaçların kavranıp öğrenmeye dönüştüğü bir süreçten söz edilebilir.

ÖNERİLER

1. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin A1, A2 ve C1, C2 Seviyesi kitaplarında bulunan okuma metnlerinin 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde verilen okuma kazanımlarına uygunluğu yönüyle incelenebilir.

2. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’ndeki kitaplar tüm seviyelerde 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde verilen yazma, konuşma ya da dinleme becerilerinin kazanımlarına uygunluğu açısından incelenebilir.

3. Yabancılarla Türkçe Öğreten Diğer Üniversitelerin TÖMER’leri tarafından hazırlanan kitap setleri tüm seviyelerde 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin’inde verilen okuma, yazma, konuşma ya da dinleme becerilerinin kazanımlarına uygunluğu açısından incelenebilir.

4. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin A1, A2 ve C1, C2 seviyesi kitaplarında bulunan okuma metinleri barındırdığı kültürel öğeler bağlamında incelenebilir.

5. Yabancılarla Türkçe Öğreten Diğer Üniversitelerin TÖMER'leri tarafından hazırlanan kitap setlerinin tüm seviyelerinde bulunan okuma metinleri barındırdığı kültürel öğeler bağlamında incelenebilir.

6. Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin A1, A2 ve C1, C2 seviyesi ders kitabında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve ve Metin'inde yer alan amaçlar (Yazışmaları Okuma Anlama, Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma, Yönergeleri Okuma, Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma) bağlamında okuma metinleri incelenebilir.

7. Yabancılarla Türkçe Öğreten Diğer Üniversitelerin TÖMER'leri tarafından hazırlanan kitap setlerinin tüm seviyelerinde bulunan okuma metinleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metin'inde yer alan amaçlar (Yazışmaları Okuma Anlama, Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, Bilgilenme ve Kanıt Bulma Amaçlı Okuma, Yönergeleri Okuma, Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma) bağlamında incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Avcı, Y. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu. Web: <http://www.turkceded.org/yabancilara-turkce-ogretimi/354-turkce-nin-yabanci-dil-olarak-ogretiminin-kultur-ve-yontem-boyutu.html>.
- Brooks, N. (1986). Culture In The Classroom, Culture Bound, (Ed.J.M.Valdes). Combridge. *Cambridge University Press*.
- CEFR (2018). Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors, Council of Europe.
- Cömert R. (2018). *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Setinin (A1/A2/B1/B2/C1) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Anlatma Becerileri Bakımından Uygunluğunun İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir.
- Çelik, N. ve Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(1), 91-118.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Güz*, 51-72. Erişim: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/157183>.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: PegemA.
- Durak, E. (2006). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. DOI:10.7884/teke.51.
- Erdem.D., Gün, M., Şengül, M., Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015*, p. 455-476, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY 2.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), s. 21-36. Erişim: <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/321320>.

- Güleç, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin İncelenmesi. Gazi Tömer Örneği. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(20), 115-139.
- İltar, L. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C. ,Oğuzkan, F. & Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınları. Ankara, 41.
- Kramsch, Claire - NELSON, P. (1996) *Acquiring Cross-Cultural Competence*. Singerman: A Jr,ed
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.).(2019). *Yabancılar İçin Türkçe B1-B2 Orta Düzey*. Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları. Ankara.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı, Nevşehir.
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3). <http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 8

BEBEKLİK DÖNEMİNDE GELİŞİM

Ramazan İNCİ¹
Osman Tayyar ÇELİK²

1 Arş. Gör. Batman Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, *ORCID:0000000268554574*

2 Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, *ORCID:0000-0003-3951-7261*

GİRİŞ

Doğum öncesi dönemden sonra büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu dönem olan bebeklik dönemi bireyin gelişmeye en açık olduğu dönemlerdendir. Bu dönemde bebeğin sağlıklı gelişimi açısından normal gelişimin bilinmesi ortaya çıkacak olumsuz durumlarda erken tanıyı da kolaylaştıracaktır.

Doğumdan sonraki ilk yıl bebeklerde özellikle fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu gelişme hızı aynı şekilde devam etmez ve zamanla azalır. Doğum ile birlikte zihinsel ve ruhsal süreçler başlamıştır. Bu süreçlerin başlangıcı anne karnındaki döneme kadar götürülmektedir. Bu dönemde bebek temas ettiği ve maruz kaldığı her şeyi belleğine alır, kaydeder. Kullanması gerektiği zamanlarda yani ilk karşılaşma zamanında hemen aktif bir şekilde kullanır (Aral, 2011).

Yaşamın ilk ayları aynı zamanda bebeklerin hemen her açıdan özellikle annesine bağımlı olduğu dönemdir. Bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarının düzenli karşılanması gelişimsel açıdan çok önemlidir. Bebeklik döneminde ihtiyaçların düzenli karşılanmaması ileride sosyal ve duygusal problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu yıllarda bedensel gelişim ve davranışlarda görülen ilerleme bebeğin zihinsel gelişiminin en iyi göstergesidir. Zihin gelişimi eğitim ile doğru orantılıdır. Eğitim çocuğun doğduğu andan itibaren başlar. Anne tarafından bebeğe olan yakınlık ve hassasiyet, onunla zaman geçirmek ve aktivitelerde bulunmak için kullanılan oyuncak malzemeler ve yaşadığı bölgedeki yani çevresindeki uyaranlar çocuklarda zihinsel süreçleri çok fazla etkilemektedir. Zengin uyaranlarla dolu olan çevreden ne kadar beslenebilirse çocuğun gelişimi o derece desteklenmiş olur (Fişek ve Yıldırım, 1993; Yaban ve Yükselen, 2007).

DOĞUM ÖNCESİ DÖNEMDE GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

İnsanoğlunun yaşamı boyunca en gizli dönemi olarak bilinen dönem, döllenme ile başlayan (fertilizasyon) ve doğum ile sona eren doğum öncesi dönemdir. Bireylerin dış ortamdan en fazla etkilendiği ve olumsuzluklardan dolayı geçici ve kalıcı etkilerin ortaya çıktığı ama bunun yanında dış ortamla ilişkisinin sınırlı olduğu bir dönemdir. Yine bu dönemde büyüme ve gelişme hızlı olduğu için, embriyonun ve fetusun iç ve dış ortamdan daha fazla etkilenmesine neden olmaktadır. Doğum öncesi dönemde gelişim anne karnındaki ortamdan annenin beslenmesine, annenin aldığı ilaçlardan kullandığı maddelere kadar farklı unsurlardan etkilenmektedir.

Prenatal (doğum öncesi) ortam; doğum öncesi dönemde gelişimi etkileyen en etkili faktörlerin başında gelir. Fetusun tüm gereksinimleri mükemmel bir şekilde karşılamak için anne karnında uterus tek başına yeterli olmaktadır. Fetusu her türlü dış ve iç tehlikelere karşı korumanın yanında,

doğum sonrası da bebeğin sağlığının belirleyicisi olacağından prenatal ortam çok büyük bir önem taşımaktadır. Döllenen yumurtanın yeterli implantasyonunun olmaması, amniyon sıvısı eksikliği ve plasentada dolaşım bozukluğu veya yetersizliği olması durumunda fetüs ve embriyonun gelişimi olumsuzluklarla karşılaşmaktadır (Ataman, 2004).

Annenin Beslenmesi; Gebelik boyunca anne adaylarının yeterli ve dengeli beslenmesi gerekmektedir. Aksi durumda annelerde prematüre doğum, düşük doğum ağırlıklı (SGA) ve malnutrisyon gibi hiç beklenmedik kötü sonuçlarla karşılaşabilmektedirler. Bir diğer durum ise; beslenme bozukluğu olan annelerin bebeklerinde beyin gelişiminde çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir (Bilir, 1994).

Annenin Kullandığı İlaçlar; doğum öncesi gelişim dönemlerinde bir ilaçtan etkilenme durumunda bireysel farklılıklar olduğu gibi, hayvan türleri arasında yapılan çalışmalarda türler arasında ortak farklılıklar da vardır. Her insanda bir ilacın etkisi farklı olabilmektedir. Bir gebe kadında ilaç kendini olumsuz yönde gösterirken, bir diğer hastada bu etkiyi ortaya çıkarmayabilir. Örneğin, hafif düzeylerde alınmış yatıştırıcılar gebe kadınların % 25'inde kusurlu ve engelli çocuklar ortaya çıkarmıştır (Salvin, 1997).

Annenin Sigara, Alkol ve Uyuşturucu Madde Kullanması

Gebelik sırasında annelerin alacakları yabancı maddeler, anneden çok çocukları etkilemektedir. Bunun nedeni çoğunlukla çocukların karaciğerlerinin yetersiz büyümüş olması ve bunu tolere edecek kapasiteleri olmamasıdır. Gebelerin alacakları eroin türü maddeler; doğum öncesi büyüme gecikmelerine, doğum sancılarının geç gelmesi ve sonrasında komplikasyonların ortaya çıkması ile doğrudan ilişkilidir. Bu dönemde alınan alkolün plasentaya hızlı bir şekilde nüfus etmesi ile annede olduğundan daha fazla kalıp atılımı ise fetüsün gelişmemiş karaciğerinden dolayı hem geç olmakta hem de ancak yarı yarıya olabilmektedir (Salvin, 1997).

Radyasyon, Çevre Kirliliği ve Kimyasal Maddeler

Fetüs üzerinde olumsuz etkileri olduğu uzun süredir bilinen x ışınları bebekte çeşitli hastalıklar (mikro-makrosefali, kafa kemiği kırıkları ve eğrilikleri, görme- işitme kayıpları ve ekstremiteler kusurları) ortaya çıkarmakta ve bunların çoğunlukla sebebinin radyasyon olduğu düşünülmektedir. Bunların yanında çevreden alınan ajanlar ve kimyasal maddeler de hem gebe vücudunu hem de fetüsün çok fazla etkilendiğini yeni yeni yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır. Artık günlük hayatta bile bulunan sanayi atıkları, böcek ve bitki öldürücü ilaçlar, hava-su kirlilikleri, temizlik ürünleri, kişisel bakımda kullanılan makyaj ve sözde hijyen maddelerinin her biri ayrı ayrı hasarlar oluşturmaktadır (doğum kusurları ve konjenital anomaliler). Bazı ülkelerde savaşlar sırasında ortalığa saçılan atıkların ve bazı tarım ilaçlarının birçok doğum kusurlarına neden olduğu ancak yıllar sonra

anlaşılmıştır (Santrock, 1998).

Annenin Ruh Sağlığı

Annelerin stres ve anksiyete durumlarında kana salgılanan bazı nörot-ransmitter maddeler ve diğer sinir ve çeşitli organlar üzerine etki eden kan içindeki maddelerin bebeğe (fetüse) geçmesi ile doğrudan olmasa da dolaylı yoldan etkilediği düşünülmektedir. Her ne kadar sinir sistemleri bağlantılı olmasa da anne ile fetüsün birbirlerini yapılan bazı nitel çalışmalar da etkilediği düşünülmektedir (Kuğu & Akyüz, 2001).

BEBEKLİK DÖNEMİNDE GELİŞİM

Doğum öncesi ve bebeklik dönemi çocukların en hızlı büyüyüp, geliştikleri dönemlerdir. Bu dönemde bebekler fiziksel, motor, bilişsel, sosyal ve duygusal yönden oldukça hızlı bir değişim ve gelişim gösterirler. Bebeklik dönemindeki gelişim, gelişim alanları doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

1. Fiziksel Gelişim

Yaşamı kolaylaştıran ve yaşamın son gününe kadar yapılan tüm aktiviteler bedensel ve fiziksel gelişme ile ilişkili olarak doğum ile başlayıp ölüme kadar devam etmektedir. Fiziksel gelişim için çeşitli tanımlar bulunmakla birlikte genel olarak; bedenin ağırlıkça artması ve boyca uzaması olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte tüm iç organların gerekli miktarda büyümesi; beyin, iskelet ve kas sistemin gelişmesi olarak da ifade edilebilir. Bir kişinin sağlıklı olmasından bahsedilirken, tüm alt sistemler ile birlikte bedenin işlevlerini yeterince sağlıklı yapması vurgulanır. Tüm gelişim basamaklarında fiziksel gelişim ile diğer gelişim alanları arasında kuvvetli bir bağlantı vardır. Fiziksel gelişimde ortaya çıkan aksaklıklar gelişimin genel seyrini doğrudan etkilemektedir (Deniz, 2017).

Doğum öncesi dönemde fiziksel gelişme

İnsan yaşamı anne ve babadan gelen yumurta ile spermin döllenmesi ile başlayan olaydır. Bu nedenle fiziksel gelişme yönelik yapılan çalışmalar döllenme ile birlikte başlatılır. Doğum öncesi dönemdeki gelişime yönelik yapılan incelemeler doğum sonrası dönemdeki gelişimin anlaşılmasını da kolaylaştıracaktır (Bayhan & Artan, 2004; Senemoğlu, 1997).

Doğum öncesi süreç yani gebelik süresi ortalama 9 ayı kapsar, bu dönem 3 kısımda ele alınmaktadır.

- **Oyum (Dölüt dönemi) dönemi:** Döllenme ile başlayıp hamileliğin ikinci haftasına kadar devam eden süre.

- **Embriyonel dönem:** Döllenmeden hemen sonraki 2. Hafta ile 8. Hafta arası olan süre.

• **Fetal dönem:** 8. Hafta ile doğum arası olan süreçtir (Bayhan & Artan, 2004; Deniz, 2017).

Ovum Dönemi: Sperm ve yumurtanın döllenmesi ile oluşan yapıya zigot denir. Bu yapıda insanın tüm geleceğindeki büyüme ve gelişme ile ilgili konular ve bilgiler yer alır. Bu işlem kodlama yöntemi ile yazılıdır. Döllenlen yapının (zigot) bölünerek çoğalıp ve organları oluşturmak üzere farklılaşması ovum (dölüt) döneminde meydana gelir (Martin & Fabes, 2009).

Embriyonel Dönem: Bu dönemde çocuğun doku ve organları oluşmaya başlar. Yani fetüsün temel yapısı bu evrede tamamlanır. Embriyonel dönemin ilk zamanlarından itibaren plasenta, göbek kordonu ve amniyotik sıvı oluşmaya başlar. Bu yapılar gelişerek işlevlerini yerine getirirler. İlk olarak plasenta, zigotta yerleşip anne ile bebek arasındaki tüm yaşam-sal işlevleri yapmakla sorumlu hayati bir organdır. Fetüs için plasenta akciğer, karaciğer, beslenme ve boşaltım organı gibi çalışan bir organdır. Doğum sırasında ortalama olarak bir plasentanın ağırlığı 500gr, 20cm çaplarında ve 2 cm kalınlığında olabilmektedir. Göbek kordonu; anne ile bebek arasında ki su, oksijen, antikorlar, bazı vitaminler ve bazı minerallerin taşınmasını sağlayan ve ortasında damarlar geçen bir hortumsal yapıdır. Amniyon zarı; embriyonun etrafında oluşup, içi amniyotik sıvı diye adlandırılan bir sıvı ile dolu olan ve etrafı amniyon denilen zarı ile çevrilmiş yaklaşık ikinci haftada oluşan bir zardır. Bu zar içindeki sıvı berrak görümlü ve renksiz sayılır. Bu sıvı aynı zamanda çocuğu her türlü dış etkilerden, ısı kayıplarına karşı ve rahim iç kısmına yapışmaya, hareket kısıtlılığına karşı korur (Thies & Travers, 2001).

Embriyonik yapıda hücrelerin çok hızlı çoğalması sonucu ilk iki hafta içinde iki tabaka şekillenir. Dış ve iç tabaka şeklinde yani; ektoderm ve endoderm tabakalar oluşur. Daha sonra 3. ve 4. haftalarda mezoderm yani orta tabaka meydana gelir. Fetüs'ün organları, sistemleri ve vücut yapıları bu üç tabakanın gelişmesiyle gelişir. Ektodermden; beyi-omurilik, sinir sistemleri ve duyu organları ile birlikte tırnak, saç ve dişler, Endodermden; sindirim, solunum sistemleri ile idrar torbası, Mezodermden; kalp-dolaşım sistemleri ile kemik, böbrek ve üreme organları oluşur. 6-8. haftalarda üreme organlarının oluşması ile cinsiyet ayrımları meydana gelir (Congress & Su, 2018).

Fetüs Dönemi: Fetüs anne karnındaki canlıya 2. aydan itibaren verilen isimdir. Doğumdan önceki son dönem olan fetüs dönemi, vücudun gelişiminin en hızlı olduğu ve farklılaşmaların meydana geldiği dönemdir. Örneğin; kan yapıcı sistemler olan hematolojik sistemler bu dönemde aktifleşir. Bebeğin başının vücuda oranı 3. ayda 1/3 iken doğumda bu oran 1/4'e yaklaşmıştır. Annede gelişiminin on beşinci haftasında rahmin büyümesi ile birlikte, bu dokuyu yerinde tutan bağlarda gerginlikler ve ağrılar

meydana gelebilir. Bu yüzden beslenme ve sıvı alımlarına çok önem verilmeli ve uzun süreli işlerden ve ayakta durmaktan kaçınılmalıdır. Yedinci aydan itibaren fetüs artık gerçek yaşam dönemine girmiş olup, sekizinci ay itibari ile bebek artık yeterince büyümüş ve annede Braxton- Hicks yalancı kasılmalar meydana getirmeye başlamıştır. Bebek bu ay ile birlikte artık doğum kanalına inecek bir pozisyon almıştır. Fetüs dokuzuncu ay ile ilk dışkısı olan mekonyumu yapmıştır. Anne bu ay ile birlikte doğuma hazır hale gelmiş olur (Deniz, 2017; Kavaklı, 1992).

Yeni Doğan Fiziksel Özellikleri

Doğumdan sonraki ilk dört haftayı kapsayan döneme (neonatal) yeni doğan dönemi denilmektedir. Bebek doğduğu andan itibaren apgar skorlaması içerisinde yer alan kriterler üzerinden fiziki muayenesi yapılır. Yeni doğan İlk 24-48 saat içerisinde de detaylı değerlendirmeye tabii tutulur. Bu muayene sonucu bazı bulgu ve belirtiler genetiksel hastalık ve kromozom anomalilerinin göstergesi olabilmektedir.

Anne karnındaki ortamdan dış dünyaya uyum sağlamak bazen çok zor olsa da yeni doğan bunu yapma çalışır. Anne karnında sabit bir ısıya, yeterli besine ve oksijene sahip olan bebek net bir şekilde dış etkilere korunmaktadır. Ancak doğduktan sonra tüm bunları yani; beslenme, solunum, boşaltım ve diğer tüm metabolik işlemleri kendi başına yapmak mecburiyetinde kalmaktadır. Bu yüzden bebekte birçok fizyolojik değişimler yaşanmaktadır (Siyez, 2011).

Yeni doğan bebeklerdeki fiziksel ve fizyolojik özellikler şu şekildedir:

Yeni doğan ağırlığı; Yeni doğan bebekler ortalama olarak ağırlık cinsiyete göre farklılık göstermekle beraber ortalama 3000-3500 gram arasındadır. Erkekler doğum sırasında kızlara oranla biraz daha ağır doğmakla birlikte, tüm yeni doğanlar ortalama ilk 5 gün içinde ağırlıklarının %10'u nu kaybederler. Bu sıvı kaybı genelde yetersiz beslenme (anne karnındaki beslenmeye kıyasla), idrar ve ter yoluyla sıvı kaybı olarak açıklanmaktadır. Ayrıca 2500 gramın altı doğumlarda normalin altı olarak kabul edilmektedir. Bundan daha az doğumlarda bebekte bir ihtimal komplikasyon düşünülür. Normalin üst sınırı ise kesin olarak belirlenmekle birlikte 5000 gramın üstünde ağırlıkta dünyaya gelen bebeklerle de karşılaşılmaktadır (Bilgin, 2015; Kaya ve Akyol, 2017).

Yeni doğanın boyu; Yeni doğan bebeklerde boy ortalaması genellikle 48-53 cm olarak kabul edilir. Kız çocuklarının boyu doğumda erkek çocuklara oranla biraz daha kısa olarak kabul edilir. Bununla birlikte annenin ilk çocuğunun boyu son çocuğun boyuna göre daha kısa olmaktadır.

İlk 6 ay boyunca bebeklerin boyu ilk 3 ay içinde 8 cm, ikinci 3 ay içinde 8 cm olarak artar (Bilgin, 2015; Kaya ve Akyol, 2017).

Yeni doğanın baş ve yüz özellikleri; Anne karnındaki bebek için doğum yaklaştıkça, baş aşağı bir pozisyona geçer. Bebeğin bu pozisyonu sonucu kafatasında bir miktar sıvı birikir. Bu da doğum sırasında bebeğin gözleri etrafında ve yüzünde şişmeler meydana getirir. Bu şişlik birkaç hafta içinde kaybolur. Diğer taraftan bebeklerde doğum sırasında kafa şekilleri değişebilir. Aileler bundan korkabilirler, bu durum birkaç gün veya bir-iki hafta içinde düzelerek istenilen yuvarlak şekle girer. Bebekler doğduklarında kafaları vücutlarına oranla daha büyük doğarlar. Yani yetişkinlerde 1/8 oranındayken, yeni doğan bebeklerde bu oran 1/4 şeklindedir. Ayrıca yeni doğanlarda baş çevresi 35 cm civarındadır, bu 3. ayda 40.5 cm, 6. ayda 43 cm olur. Yetişkin beyninin 1/4'üne denk gelen 350 gram ile doğan yeni doğanların kafatası kemikleri arasında fontanel denilen açıklıklar mevcuttur. Halk arasında bingıldak olarak ifade edilen bu açıklıklar kafatasında toplam 6 tanedir. Bu açıklıklar (fontanel) bebek için hayati önem taşımaktadır. Doğumu kolaylaştırıp, beynin çok büyümesini veya az büyümesini dengede tutmaya yarar. Doğumdan kısa bir süre sonra bingıldaklar kapanır, ancak ön fontanel olan açıklıklar 12-18. aylar arasında kapanır. Beynin normal gelişimi içinde büyümesi ve devam etmesi için bu ön tarafta bulunan fontanel'in çökük veya şişik olmaması gerekir. Bu yüzden süt çocuklarında baş çevresinin her ay ölçülmesi ve bu baş çevresi üzerinde ki eğrilerde sapmalar meydana gelmesi halinde gerekli önlemlerin hemen alınması gerekmektedir. Böylece kafatası içinde su birikmesi ile meydana gelebilecek hidrosefaliler, benzer şekilde beyin küçülmesi ile oluşacak mikrosefalilerin erken tespitinin önü açılır. Doğum sırasında yeni doğanda var olan saçlar seyrek olabilir. Bunlar belli bir süre içinde dökülerek yerini daha sık ve kuvvetli saçlara bırakır. Yeni doğanda küçük olan her iki çene kemiği de dişsizdir. Ancak süt dişleri çenenin altında yerleşmiştir (Bilgin, 2015; Kaya ve Akyol, 2017; Trawick Smith, 2014; Erdoğan, 2011; Tepeli, 2012).

Yeni doğanın vücut özellikleri; Yeni doğan bebeklerin cilt rengi açık, pembemsi ve yumuşaktır. Yeni doğan aynı zamanda doğum kanalından geçişini kolaylaştıran vernix kazeoza ile doğar. Bu madde hafif yağlı ve cilde yapışık bir maddedir, çocuğu çeşitli enfeksiyonlara karşı korur. Vernix kazeozanın doğumdan sonra silinmesi yanlış olur, çünkü vücut bu maddeyi ilk 48 saat içinde emerek ve daha sonra yeni doğan banyosu ile temizlenmiş olur. Yeni doğanlarda ve özellikler prematürelerde görülen vücutlarını örten ince kıllar vardır. Bu kıllar zamanla dökülür veya işlevlerini kaybederler. Ayrıca vücutlarında ter ve yağ bezleri mevcuttur. Fakat bunların fonksiyonları tam gelişmediğinden yeni doğanın ısı kontrolü de iyi değildir. Yeni doğanların ısı kaybı yetişkinlerin 4 katı kadar fazladır. Vücutlarında çıkan beyaz kabarcıklar bu yağ bezeciklerinin tıkanması so-

nucu oluşur ve ter bezlerinin tıkanması ile de içi dolu su bezeleri oluşur ki bu en çok yeni doğanlarda burun ve yüzde görülür (Talım, 2015).

Yeni doğanlarda kol ve bacak gibi vücudun parçalarının gelişimi ve oranlanması dikkat edilmesi gereken diğer bir konudur. Doğuşta vücudun 1/3 oranda olan bacaklar, yetişkinlik döneminde 1/2 kadardır. Yeni doğanlarda göbek kordonu kesildiğinde geriye 3-4 cm. lik bir kısım kalır. Buda birkaç hafta içinde kendiliğinden kuruyup düşer. Aksi bir durumda destek alınması önemlidir (Tepeli, 2012). Yeni doğan çocuklarda solunum diğer zamanlardan daha önemli bir konudur. Çünkü yeni doğanların solunum yolları daha dar ve kısadır. Böylelikle yetişkinlerin solunum sayısı dakikada 16-20 arasında değişirken, yeni doğan bebeklerde 30-50 arasında değişmektedir. Ayrıca yeni doğanların solunumu genellikle doğumdan sonraki ilk 15-18 saniyede başlar ve 2. veya 4. günlerde tüm akciğer solunuma katılmış olur. Amniyotik sıvı sindirimi sonucu oluşan ve yeni doğanların ilk dışkısı olan mekonyum koyu kıvamda ve yeşilimsi renktedir. 1-2 gün içinde renk açık sarımsı hali alır. Anneyi emen bebeklerin gaitaları açık ve yumuşak renkte ve dışkıları genelde gevşek olur (Kaya ve Akyol, 2017; Tepeli, 2012)

Yeni doğan refleksleri; Motor Gelişim bölümünde bu kısım detaylı olarak ele alınacağı için bu bölümde kısaca değinilmiştir. Refleksler, kişiye doğumla verilen ve vücuda aniden gelen uyaranlara karşı verilen istem dışı olan tepkilerdir (Berk, 2013). Aynı zamanda bu reflekslerden bazıları kişi geliştikçe kontrol sisteminde meydana gelen olgunlaşmayla vücuttan kaybolur. Bununla birlikte reflekslerin çoğu ilk yıl içinde kaybolur bazıları da ileri ki yaşlarda da görülmeye devam eder. Örnek olarak; kişinin beklemediği bir anda gözüne doğru bir cisim hızlı bir şekilde yaklaştırıldığında gözlerin kapanması kaybolmayan reflekslere verilebilir (Bee ve Boyd, 2009; Kaya ve Akyol, 2017; Tepeli, 2012).

Bebeklik Döneminde Fiziksel Gelişim

Bebeklik dönemleri içerisinde en hızlı gelişim gösteren yaş dönemi doğum sonrası ilk iki yıl boyunca olan büyüme ve gelişme dönemidir. Bu dönemlerde vücut gelişimi ve oranlarda hızlı bir büyüme vardır. 1 yaşına ulaşan bir bebek doğum anındaki boyunun yaklaşık % 50'si kadar büyümüştür. Sadece büyüme boyla kısıtlı değil; baş çevreleri, kilo, bel-göğüs çevreleri ve beyin miktarlarında da önemli gelişmeler ve artışlar olmaktadır.

Baş ve göğüs çevresi; Doğumda 35 cm olan baş çevreleri ile doğan bebeklerin ilk yılın sonunda 10-14 cm olduğu görülmektedir. İlk 3 ayda 40,5 cm, altıncı ayın sonunda 43 cm, bir yaşlarında ise ortalama 46 cm civarındadır. Baş büyümesi ve takibini bu kadar önemli yapan konu genelde başın büyümesi ile beynin büyümesi arasındaki ilişkidir. Yani baş

büyüdüğünde beyinde buna eşlik ederek büyür ve bu durum bebeklerde mikrosefali ve makrosefalinin tespitini kolaylaştırır. Yeni doğanlarda baş çevresi ile göğüs çevresi birbirine çok yakın olmaktadır. Bebeğin göğüs çevresi ilk yılın sonunda 47 cm, ikinci yılın sonlarında 50 cm civarında olmaktadır (Bayhan & Artan, 2004).

Boy ve ağırlık; Ortalama yeni doğan bir bebeğin boy uzunluğu 50 cm'dir. Doğumdan sonra bebeğin boy uzunluğu hızlı bir şekilde uzar ve yaş ile bu uzama ve gelişme ters orantılılık gösterir, yani yavaşlar. 12. Ayn sonunda 25 cm uzamış olan boy uzunluğu, 2. Yılın sonuna kadar 10-12 cm, 2-4 yaş arasında ise ortalama 7 cm'lik bir artış söz konusudur. Bebekler doğum ile birlikte ilk aylarda hızlı bir kilo artışı gösterirler. Bu boyda ve diğer fiziki koşullarda olduğu gibi yaş ilerledikçe yavaşlar ve azalır. İlk 6 ay bebekler haftada ortalama 150-250 gr kilo, ikinci 6 ayda büyüme yavaşlar ve haftada 100-150 gr kilo alırlar. 4 aylık bir bebek doğumdaki ağırlığını ikiye, 12 aylık olduğunda ise üçe katlar. Bu şekilde büyüme yavaşlayarak devam eder ve 1-2 yaşlar arasında bebek haftalık 50 gr kilo almaya devam eder (Bayhan & Artan, 2004).

Beyin ve sinir sistemi; Doğum öncesi dönemde başlayarak gelişiminin büyük çoğunluğunu yine bu dönemde tamamlayan beyin; beyincik ve omurilikten oluşur. Bir yetişkinin 1/4 'ü kadar olan yeni doğan beyni ortalama 300-350gr; iki yaşında yetişkinlerin 3/4'ü orana ulaşabilmektedir. Yetişkinler için öngörülen tahmini beyin ağırlığı 1250-1400gr'dır. 18. ay ile 4 yaş arasında çocukların beyinlerindeki glia hücreleri gelişimi ve myelinizasyon oldukça fazladır. Beynin bebeklik döneminde çok hızlı büyümesi ile ortalama 3 yaşına ulaşıldığında hemen hemen en karmaşık halini alır. Bu açıdan 0-6 yaş dönemi beyin gelişimi faaliyetleri açısından çok önemli ve kritik süreçleri içinde barındırır. Alanyazında beyin ile zeka arasında doğrudan bir bağlantının olmadığı, sadece beyinde bulunan kıvrımsal (girinti ve çıkıntı) yapıların fazlalığının yüzeyi artırdığını; bunun da eşgüdümsel çalışmayı ve sinirlerin çalışmasını sağladığı ve kolaylaştırdığı bilinmektedir. Aynı dönemde sinir sistemi merkezden uçlara doğru, içten dışarı doğru bir büyüme ve gelişme göstermektedir. Yani doğumda, başta bulunan sinirler ayakta bulunan sinirlere oranla daha fazla gelişmiştir. Merkezi sinir sistemi ile beyindeki sinir hücrelerinin doğumdan sonra büyümeleri çok hızlı olmaktadır. İnsan beyni yaklaşık olarak 100-180 milyon sinir hücresine sahiptir. Sinir hücreleri arasındaki mesajlar sinaps adı verilen bağlantılar ile gerçekleşir (Santrock, 1998).

Kemikler ve dişler; Kıkırdak olan ve zamanla kalsiyum, fosfat ve diğer bazı minerallerin birikmesi ile dönüşen yapı kemikleşme olarak tanımlanır. Bebeklerde de bu olay fetal dönemde olan ve doğum sonrası devam eden bir olaydır. Doğum da bebeklerde 270 kemik vardır. Bunlar yumuşak, kırılğan ve gevşek yapıdadır. Ergenliğe ulaşıldığında kemik sayısı 350'leri

bulur. Bu oran tekrar bazı kemiklerin birleşmesi ile yetişkinlik döneminde 206' ya düşer (Tepeli, 2012).

Çene yapısının temelini oluşturan süt dişleri, geçici dişlerdir ve 6 yaşına varıldığında çıkma sırasına göre dökülüp yerini kalıcı dişlere bırakır. Kemik gelişimi ile diş gelişimi arasında birbirini etkileyen bir bağ vardır. Genellikle bebeklerin dişleri 6. Aylarda çıkmaya başlamaktadır. Ancak bu bebekten bebeğe farklılık göstermektedir. Bazı bebeklerde 12. Ay ile süt dişleri çıkmaya başlamaktadır. İlk çıkan süt dişleri ağzın alt orta bölümde 2 adet olarak çıkar. Daha sonra paralelinde çıkmaya başlar. 2,5 yaşına ulaşıldığında ise bebekte süt dişlerinin tamamı olan 20 adet süt dişi çıkmıştır (Tercan, Dursun ve Yıldız Bıçakçı, 2015).

2. PSİKO-MOTOR GELİŞİM

Yaşamın var olduğu her yerde hareket vardır. Çünkü tüm ihtiyaçlar hareketle karşılanır ve canlılığın temel belirtisi yine harekettir. Daha anne karnındayken atılan tekmeler, yine anne karnında sürekli yer değiştirme isteği bir ihtiyacın varlığını gösterir. Bebeklik döneminde bu hareketler genelde basit becerileri kapsarken, çocukluk dönemine doğru artık istemli ve daha yüksek becerili hareketler yerini alır. Hareket gelişimleri; refleksler, duruşa ait refleksler, yürüme, koşma ve atlama şeklinde olmaktadır (Zaic-hawsky ve Martinek 1980). Tüm çocukların motor gelişimleri;

- Basitten karmaşığa doğru
- Genelden özele doğru
- Baştan ayaklara doğru
- Merkezden uçlara doğru şeklinde olmaktadır.

Motor Gelişimin İçerdiği Temel Kavramlar

Motor gelişimi ele alırken bazı temel kavramlardan bahsetmek gerekir. Aşağıda motor gelişime ilişkin bazı kavramlar verilmiştir (Deniz, 2017; Magill, 1998; Özer Sevimay & Özer 2001; Sağlam ve Aral, 2013; Yalbir, 1986).

Motor gelişimi; Motor kelime olarak hareket anlamında olan, fiziki büyümeye eşlik eden merkezi sinir sisteminin olgunlaşması ile istemli olan hareketlerin kazanılmasıdır. Doğumla başlayıp ölüme kadar devam edecek olan ve denge ile birlikte olan çalışma bütünüdür.

Denge; Bir hareketi bir süre devam ettirme ya da koruma şeklinde ifade edilebilir. Yani çocuklar için ilk denge hareketleri olan oturma ve ayakta durma kendi konumunu koruma denge olarak ifade edilebilir.

Dikkat; Fiziksel ve duygusal olarak bir nesne ya da canlı üzerine yoğunlaşmadır. Farklı duyu organları ile alınan uyarıların sonraki süreçler

için seçilmesidir. Genelde bebek çevrede gördüğü her şeyi mutlaka izler ve çoğu şeylere odaklanarak onları tanımaya anlamaya çalışır.

Hız; Belli bir süre içinde ve şartlar dahilinde hareketleri en kısa zamanda yapabilme yeterliliğidir. Hız çocukların yaşlarına ve gelişimlerine bağlı olarak gelişmektedir.

Tepki hızı; Organizmaya dışarıdan yapılan herhangi bir etkiye karşı organizmanın verdiği tepkisel dönüş arasında geçen süreye denir.

Eşgüdüm (Koordinasyon); Amaca yönelik bilinçli hareketlerin devamlılığı ve uyum içinde çalışmasıdır. Motor etkinliği gerektiren bütün işlemlerde koordinasyon bulunur, koordinasyonda da beynin önemli bir yeri vardır.

Esneklik; Hareket işlemleri sırasında eklemleri en üst düzeyde rahatça kullanma olarak ifade edilebilir. Vücut küçük yaşlarda daha esnek bir yapıdayken büyüme ile kıkırdak yapıdaki tüm kemikler sertleşip kırılğan yapıda olurlar.

Kuvvet; Belli bir dirençle karşı karşıya kalındığında kas ve sinir sisteminin bu direnci yenmesi veya karşı koyabilmesi için gerekli olan dayanma gücüdür. Kuvvet yaşlara, bireylere ve beslenme özelliklerine göre farklılık gösterir.

Motor Gelişimi Etkileyen Etmenler

Motor gelişim genetik yapıdan beslenmeye, geçirilen hastalıklardan cinsiyete kadar farklı durumlardan etkilenmektedir. Aşağıda motor gelişimi etkileyen unsurlar verilmiştir (Özer Sevimay& Özer 2001; Trawick-Smith, 2014; Uyanık ve Sümbüloğlu, 1992).

Genetik; Psiko-motor faaliyetlerin kazanılması kalıttan doğrudan etkilenir ve buna bağlı olarak büyüme ve gelişme hızları da farklı olur.

Fiziki özellikler; Her ne kadar vücut özellikleri ile motor beceriler arasında anlamlı bir ilişki olmasa da, boy, kilo ve diğer özelliklerin varlığı ile birçok motor aktiviteler yerine getirildiği için dolaylı yoldan birbirini etkilemektedir. Örneğin koşabilmek için kilo dezavantaj sağlarken, bacakların kuvvetli ve kondisyonlu olması arasında pozitif bir ilişki vardır.

Beslenme ve hastalıklar; Beslenme insanoğlunun varlığını devam ettirebilmesi için gerekli olan ve önemli ölçüde büyüme ve gelişmeyi etkileyen bir faktördür. Anne karnında ki bir bebek için beslenme hem büyümek hem de fiziksel ve motor becerilerin gelişmesi anlamına gelir. Beslenme aynı zamanda bağışıklık sistemi ve hastalıklar ile de ilişkilidir. Gelişim dönemlerine bağlı olarak protein, karbonhidrat, yağ, vitamin ve mineral gibi besinlerin alınması farklılık göstermekte ve bebeklik dönemi başta olmak üzere gelişimi doğrudan etkilemektedir. Protein eksikliğine bağlı hastalık

geçiren bazı çocuklarda motor aktivitelerinde yetersizlikler de görülebilir.

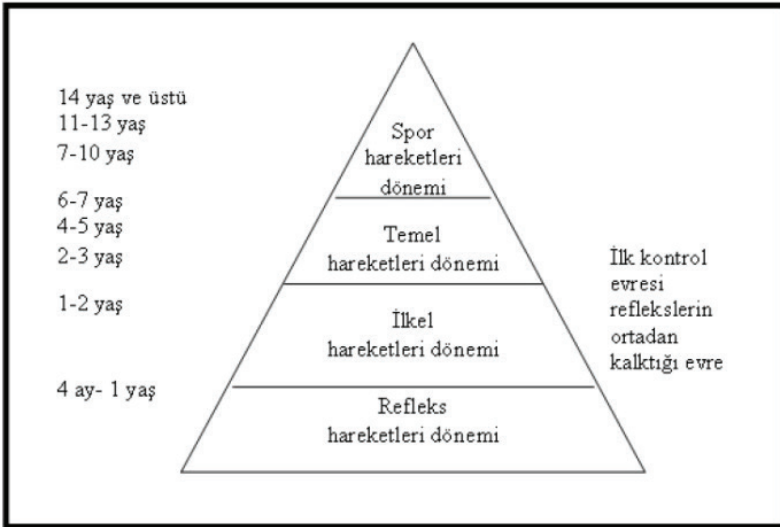
Aile tutumları; Özgür ve hoşgörülü aile çocuklarında, çocuklar daha bağımsız olduklarından kendilerini gerçekleştirmek ve motor becerilerini ön plana çıkarabilirler. Ancak daha baskıcı ailelerde bu çocukların hareketlerini kısıtlamaya ve psiko-motor becerilerin gelişmesine engel olmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzey; Ailelerin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin çocukların diğer gelişim alanları ile birlikte motor gelişimi de etkilediği, çocukların motor performansını olumlu ve olumsuz yönde etkiledikleri ifade edilmektedir.

Cinsiyet; Kız çocukları erkeklere oranla doğumda daha olgun dünyaya geldikleri ve bu durumun motor performansı etkilediği, sonraki gelişim sürecinde de erkek ve kız çocuklar arasında farklılıklar görüldüğü bilinmektedir. Bunun yanında çocukların cinsiyetleri dikkate alınarak yönlendirildikleri oyunlar ve fiziksel gelişim yönünden gösterdikleri farklılıklar da onların motor gelişimlerini etkilemektedir.

Motor Gelişim Dönemleri

Gelişim süreci içerisinde çocuklar motor beceriler yönünden farklılıklar gösterse de temelde ortak bir süreci takip ederek belirli dönemlerden geçerler. Gelişimde bireysel farklılıklara bağlı olarak benzer becerileri çocuklar farklı zamanlarda gösterebilir ancak bütün çocukların motor beceriler açısından geçirdikleri aşamalar da araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır (Sağlam ve Aral, 2013). Aşağıda Şekil 1’de motor gelişimin zaman içindeki seyri gösterilmiştir.



Gallahue'nin piramit modeli (1982)

Şekil 1: Gallahue'nin motor gelişime ilişkin piramit modeli

Refleks hareketler dönemi: Bebeklerin çoğu hareket edebilmek için kendilerinde bulunan özel yetenekler ile ya da genetik olarak kodlanmış olan refleksif davranışları sergilemek üzere doğarlar. Refleksler özel uyaranlara verilen otomatik davranışlardır. Birçok refleks daha sonradan ortaya çıkacak olan istemli hareketlerin benzeridirler ve postüral refleksler olarak adlandırılırlar. Reflekslerin olduğu kaslar üzerinde isteğe bağlı kontroller gerçekleştirilirse bu refleksler ortadan kaybolurlar ve bir kez istemli kas üzerinde kontrol geliştirilirse artık istedikleri zaman istedikleri davranış ve hareketlerde bulunabilirler. Bu davranışlar sadece bir uyaran tarafından kontrol edilmez. Beyinde bulunan birkaç merkez üzerinden yürütülürler. Beyin kabuğu ve sinir sisteminin olgunlaşp ve gelişmesi neticesinde ortaya çıkar. Motor gelişimleri zamanla olgunlaştığı ve refleksler istemli hale geldiği için ortadan kaybolurlar. Ancak kalıcı refleks durumuna gelmişse eğer, beyin hasarı düşünülebilir (Sağlam ve Aral, 2013). Bebeklik döneminde görülen temel bazı refleksler aşağıda verilmiştir.

Birincil refleksler: Doğumdan hemen sonra görülen ve bebeğinizin hayatta kalmasını sağlayan emme, arama, kavrama, plantar, babinski, moro ve tonik boyun refleksleridir (Santrock, 1995; Gander ve Gardiner, 1993).

Bu refleksler şu şekilde açıklanabilir;

Emme refleksi; işaret parmağı ya da meme başı bebeğinizin ağzına bir-iki cm girdiğinde ritmik emme hareketi gözlenir. Bu hareket sayesinde bebeğiniz hayatta kalabilmek için gerekli besini alır. İlk birkaç günde genelde zayıf ve düzensiz olan bu refleks gittikçe güçlenir. Doğum sırasında anestezi alan bebeklerde ve doğum travması olanlarda bu refleks ilk günlerde zayıf olabilir.

Arama refleksi; bebeğinizin yanağına dokunduğunuzda başını dokunduğunuz tarafa doğru çevirir ve meme arar. Dudağının ortasına dokunursanız ağzını açar. Zayıf olan ya da doğum travması geçiren bebeklerde bu refleks görülmeyebilir. Bu refleks bebek üç-dört aylık olduğunda kaybolur.

Yakalama(kavrama) refleksi; bebeğinizin el ayası uyarılırsa elleri kapanır. Eline parmakla dokunulursa yakalar, tutar ve uykuya dalar. Düşük doğum ağırlığı olan bebeklerde gözlemez ya da çok zayıftır. Birinci ayda artan yakalama refleksi bebek üç-dört aylık olduğunda kaybolur beşinci aya doğru istemli kavrama ile yer değiştirir.

Plantar(taban) refleksi; bebeğinizin tabanına ve bacağına yapılan herhangi bir uyarım ayak parmaklarının büzülmesine neden olur. Zayıf bebeklerde görülmeyen ya da çok zayıf olan bu refleks sekiz-on iki aylar arasında kaybolur.

Babinski refleksi; ayak tabanının altı, ayak başparmağından başlayıp topuğa doğru tırnakla çizildiğinde ayak parmaklarında büzülme görülür.

Uyarımın hafif yapılması gerekir. Omuriliğin alt kısım bozukluklarında bu refleks görülmez. Bu refleks ilk yılın sonuna doğru kaybolur.

Moro(kucaklama) refleksi; bebeğinizin ani olarak sarsılmasında bu refleks görülür. Ani sarsma sonucu ya da kollarından tutularak hafifçe çekilip sonra yatağına bırakılması sonucu, kollarını elleri ile birlikte açar ve kucaklama hareketini yaparak kollarını birbirine yaklaştırır. Bu refleks dördüncü ayın sonunda kaybolur. Beyin felçli bebeklerde bu refleks uzun süre devam eder. Merkezi sinir sisteminde ağır hasar olan bebeklerde ise bu refleks görülmez. Altı-yedinci ayda kaybolması beklenir.

Tonik boyun refleksi; sırt üstü yatan bebek başını yana çevirir kolunu yüzünü döndürdüğü tarafa uzatır, diğer kolu tarafındaki dizini çeker. Yaşamın ilk altı haftasında belirgindir. Üçüncü aydan sonra kaybolur. Üç aylık bebekte boyun kontrolü başlar. Omurilik harabiyeti olanlarda ve doğum öncesi gelişme geriliği olanlarda bu refleks görülmez.

Duruşla ilgili refleksler: Doğumdan sonra bebeğinizin yaşamında önemli yer tutan adımlama, yüzme, göz kırpmaya, kukla gözü refleksi, landau, galant, derin tendon ve ekstrimite yerleştirme refleksleri bu gruptadır (Lehman ve Schor, 2016). Bu refleksler şu şekilde açıklanabilir;

Adımlama refleksi; bebeğiniz kollarının altından kavranılıp dik durumda tutulursa, adımlamaya başlar. Düşük doğum ağırlığı olan bebeklerde görülmeyen ya da çok zayıf olan bu refleks üç-dört haftada kaybolur.

Yüzme refleksi; yeni doğan bebeğiniz kollarından kavranarak suya sokulduğunda yüzme hareketlerini gösterir. Üç-dört gün süren bu refleks, omurilik ve beyin harabiyeti olan bebeklerde görülmez.

Göz kırpmaya refleksi; bebeğiniz uyanıkken keskin ışık veya herhangi bir hareket gibi bir uyarıya maruz kalırsa göz kırpmaya hareketini yapar. Bu refleks hayat boyu devam eder.

Kukla gözü refleksi; bebeğinizin başı el ayası ile kavranarak hızla bir tarafa çevrilir ise gözler bu hareketi gecikerek izler. Gözlerde her iki tarafa da oynama görülür. Birkaç gün süren bu refleks merkezi sinir sistemi hasarlarında görülmez.

Landau refleksi; bebeğiniz yüzükoyun yatırılırsa sırtını gerer ve başını bir-iki saniye kaldırır. Sırtı konkav bir pozisyona girer. Bu refleks üç-dört hafta sürer.

Galant refleksi; bebeğiniz yan yatırıldığında gövde ve bacakların karnına çeker. Bu refleks bir-iki gün görülür.

Derin tendon refleksi; diz kapağı ya da patella kemiği altındaki tendona vurulduğunda dizin hızlı bir şekilde gerildiği ya da tekme hareketini yaptığı görülür. İlk iki günde şiddetli olan bu refleks zayıf bebeklerde ve

kas bozukluğu olanlarda tamamen yoktur ya da zor cevap alınır. Hiperaktif çocuklarda ise fazla görülebilir.

Ekstremitte yerleştirme refleksi; diz altından bacağı bir masa kenarına dokundurulan bebeğiniz ayağını kaldırarak masaya yerleştirir gibi hareket eder. İki-üç gün süren bu refleks omurilik (spinal kord) travmaları olan bebeklerde görülmez.

Bunların dışında bazı reflekslerde aşağıda verilmiştir (Feldman & Chaves-Gnecco, 2018).

Traksiyon; Sırt üstüne uzanır pozisyonda olan bir çocuk, üst bileklerinden tutulup oturur/yarı oturur pozisyona getirilir. Bu arada sırt, baş ve diğer ekstremitelerin durumuna bakılır. ‘İlk 1-1,5 aylarda kollar hafif fleksiyonda, baş arka tarafa doğrudur. Bacaklar ise birbirine doğru simetrik semifleksiyondadır. 1,5-3 aylar arasında baş ve ayaklar belli fleksiyon konumu korumaya, kollar ve başta belli aktif hareketleri yapmaya başlarlar. 3-6 aylar arasında baş antefleksiyona doğru gelmeye çalıştığı görülür. 6-9 aylar arasında flikesiyon dönemi kaybolmaya başlar ve bacaklarda ekstansiyon görülmeye başlar’.

Vojta reaksiyonu; Çocuk landua refleksinde olduğu gibi çocuk yüzükoyun yatar pozisyondayken iki yanından tutulup önce sağa, sonra sola doğru 90 derece çevrilir. Kol ve bacaklar izlenirse 4.aya doğru her iki bacağın fleksiyonda olduğu gözlenir. 5.-9. Aylar arasında ise simetrik halde olan bacaklar serbestlik kazanırlar.

Horizontal asma; Üst kol ve baktan yana çevrilen yüzükoyun yatmakta olan çocuk, 0-3 aylarda altta kalan kol ve bacak fleksiyon durumundadır. Ancak 4-7. aylarda ise kol serbest kalır aşağıya doğru, bacak ise fleksiyonda kalır.

Vertikal asma; Dizin üst kısmında tutulup kaldırılıp, baş aşağı gelecek şekilde tutulan çocuklarda 0-7 aylar arasında kollar ve bacaklar fleksiyonda, 7-12 aylar arasında ise ekstansiyonda olurlar.

Paraşüt reaksiyonu; çocuklarda korunma reaksiyonu gösteren diğer hareket şekillerindendir. Çocuğun belinden iki elle tutulup baş aşağı doğru sallanmaya bırakılırsa, 7. aydan sonra çocuk kendini korumak için baş yere gelmeyecek şekilde kollarını germeye başlar.

Refleksler ile ilgili olarak genel olarak şunlar söylenebilir; Yeni doğan ve fetüsün doğal ve içten gelen ilk hareketleridir, Beyin dışı bölümde (subkordikal) düzeylerde kontrolü sağlanır, Çocukların ilk bilgi edindikleri kaynaktır, Ses, görüntü ve basınç değişimleri ile refleksler ortaya çıkar, Genel bir dizide ortaya çıkar ve belli bir zaman sonra kaybolurlar (Sağlam ve Aral, 2013; Meraki ve Yıldız Bıçakçı, 2015).

İlkel Hareketler Dönemi: İlk istemli harekete geçmiş bebek hareket-

leri bu dönemde görülür. Bebekte olgun düzeyde gelişmemiş hareket yetenekleri ve ilk iki yılda gelişmeye doğru giden hareketlerdir. Bu hareketler sonraki dönemlerde ortaya çıkacak istemli hareketlere temel oluşturacaktır (Sağlam ve Aral, 2013; Meraki ve Yıldız Bıçakçı, 2015).

Uzanma ve kavrama: Uzanma hareketinin başarılı olması için çocuklarda belli bir sürenin geçmesi gerekir. Bebekler yeni doğduklarında uzanma hareketlerinde başarılı olamazlar. Bu dönemde uzanma kaba omuz hareketleri ile olmaktadır. Çocuk için bir nesneye uzanma hareketi için 20 haftanın geçmesi gerekir ve ancak 24 haftalıkken uzandığı nesneyi tutmayı başarabilir. Kavrama hareketi ise; refleks ile ilişkili bir harekettir. Kaba avuçlama olarak tabir edilen ilk tutma ve kavrama hareketin de başparmak hiçbir eyleme katılmaz. Bunun yerini parmak uçları ile tutuş almıştır. Bebeklerde kavrama ve tutma hareketleri; daha sonraki erken çocukluk döneminde karmaşık ve aletleri uyumlu tutmayı sağlamaya temel oluşturur (Sağlam ve Aral, 2013; Meraki ve Yıldız Bıçakçı, 2015).

Oturma: Bebek birçok yapacağı hareketin önceden temelini oluşturup, ona göre şekillendirir. Bebek başını dik tutup, sırtını düz tutmayı başardığında, artık desteksiz oturabilir. Bunun içinde belli bir sürenin geçmesini, fiziki koşulların oluşmasını beklemelidir. Yani 3-4. aylarda desteklenmiş bir şekilde oturan bebek, öne doğru eğim gösterdiğinde elleri ile öne doğru basınç oluşturup dengesini sağlamaya çalışır. 7. aylarda desteksiz oturma'nın ilk zamanlarını oluşturur. Birkaç saniye oturabilen çocuk serbest bıraktığında sağa-sola düşebilir. 10. ve 11. Aylarda desteksiz oturup, arkasına dönebilir (Sağlam ve Aral, 2013; Meraki ve Yıldız Bıçakçı, 2015).

Sürünme ve emekleme: Bu dönem, genel olarak bebeklerin fiziksel becerilerine bağlı olarak değişmekle birlikte, bebeklerin yüzükoyun bırakıldıklarında göğüslerini yere sürükleyecek bazı hareketlerle başlarlar. Ancak 10. ay olduğunda artık elleri ve dizleri üzerinde odada gezinip emekleme hareketlerini başlatır (Sağlam ve Aral, 2013; Meraki ve Yıldız Bıçakçı, 2015).

Yürüme: Bebeklerde bağımsız yürüme eylemleri 12.-15. aylarda görülmeye başlar. Tabi bu yürüme eyleminin gerçekleşebilmesi için belirli olgunlaşmaların olması ve çevresel faktörlerinde hazır bulunması gerekmektedir. Bebek hazır değilken yürümesi için yaptırılan alıştırma'lar boş bir çaba olarak değerlendirilir. Normal gelişim içinde 15. aylarda çocuk artık bağımsız bir şekilde yürüyebilmelidir (Sağlam ve Aral, 2013; Meraki ve Yıldız Bıçakçı, 2015).

3. BİLİŞSEL GELİŞİM

Bilgi edinilmesi kişiden kişiye değişen ve yaşa bağlı olarak dinamik bir yol izleyen eylemler bütünüdür. İnsanın yaşamı öğrenme çabası içerisinde edindiği her yeni şeye bilgi denilebilmektedir (Rose, Feldman ve

Jankowski, 2004). *Biliş* için çeşitli tanımlar yapılmaktadır, ancak en kapsamlı tanım olarak bilişin tanımı; günlük yaşam içinde kişilerin dünyayı tanımlarını, anlamalarını ve sosyal faaliyetler içerisinde hayatı kolaylaştırmayı sağlayan zihinsel süreçler bütünüdür. Diğer bir deyişle “düşünebilme, hatırlama, bellek, kritik etme, algı ve üst algı” olarak tanımlanabilir (Howard, Williams & Lepper, 2011; Trawick-Smith, 2014).

Dil ile ifade edilemeyen örüntüleri yetişkinler bile beden dili ile yani jest ve mimikler ile anlatmaya çalışır. Bebeklerin tüm duyguları ve anlatmak istedikleri yetişkinlerden ve büyük çocuklardan farklı olarak genelde jest ve mimik gibi çeşitli davranış değişiklikleri ile anlatılır. Bebeklerde ki bilişsel gelişim araştırmaları da buna bağlı olarak gözlemler üzerinden gerçekleştirilir. (Gander ve Gardiner, 1993).

Beş aylık bir bebek elinde bulunan oyuncacı oynarken kendi battaniyesinin altına doğru itince oyuncak birden gözden kayboldu. Bunu izleyen 9 aylık bir başka bebek ise battaniyeyi kendine doğru çekmeye ve kendisinden küçük olan bebeğin unuttuğu oyuncacı elde etmeye çalışmıştır.

Bilişsel gelişimin seyri bireyin nörolojik gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Beyin gerekli olan ve olmayan tüm olguları ve programları belli bir süzgeçten geçirir. Bir çocukta normal gelişimin olup olmadığı erken deneyimler ve refleksler üzerinden değerlendirilebilir. Beyin gelişimi döllenmenin ardından belli bir süre sonra gelişime başlar ve erişkinlik süresince devam eder. Ancak en hızlı olduğu dönem ise yaşamın ilk birkaç yılıdır (Özmert, 2005).

Bebeklerin bilişsel gelişimlerinin harekete geçmesinde ve olgunlaşmasında ilk uyarılar duyular ve algılar aracılık ederken, çevresini tanımasına, anlamasına, keşfetmesine ve yakınlık kurmasına; koklama, tatma, dokunma ve işitme gibi duyular yardımcı olmaktadır (Gander ve Gardiner, 1993). Bilişsel gelişimin anlaşılmasında bazı temel kavramların açıklanmasında yarar vardır. Aşağıda bilişsel gelişim ile ilgili bazı temel kavramlar verilmiştir.

Dikkat; Belirli bir şey üzerine odaklanma olarak tanımlanan bu yeti, bebeklerin belleklerine bağlı olarak değişmektedir. Yaş ile birlikte süre ve seçicilikte en üst noktalara ulaşabilmektedir. Dikkat genellikle bilgisel düzeyle doğru orantılı olacak şekilde artmaktadır. Yani bebekler önceden sadece bir tek şeye odaklanırken, daha sonraları annelerin bebelere göstererek ve öğreterek onlarla zaman geçirmeleri dikkatlerini artıracak, merak duygularını geliştirecektir (Rose, Feldman, & Jankowski, 2002).

Bellek; Bilgiyi depolayabilme ve ihtiyaç duyulduğunda yeniden kullanabilme yeteneği olarak tanımlanır. Akılda kalan olayların süreleri ve

neleri hatırlayabileceği konuları bebeklerin belleklerinin test edilmesi konularına merak uyandırmıştır. Bu amaçla bebeklere çift nesneleri göstermekle, tanıdığı bildiği nesneleri göstermek ve yeni veya son zamanlarda öğrendikleri şeyleri akılda tutmaları ile ilgili yöntemler bunların birkaçıdır. Bebeklerde oluşan düşünceler ve tanıdık nesneler veya olaylarla sürekli maruz bırakılan bebekler bunları hafızaya işlemeye başlarlar (Howard, Williams ve Lepper, 2011; Madi, 2011). Erken dönemlerde kazanılan deneyimlerin, olayların ve bilgilerin bebeklerin belleklerinde yer edindiği konusu bilinmektedir. Bu amaçla bebeklere bakan kişiler veya ebeveynlerin verdikleri bakım, sundukları deneyimler ve zenginleştirilerek sunulan çevre olanaklarını belleğin geliştirilmesi açısından büyük bir değer kazanmıştır (Rose ve ark., 2004).

Taklit;

Banyoda tıraş olan bir babayı gören erkek çocuğu onu dikkatli izler ve neler yaptığını hafızasına alır. Babası çocuğun elini kendi eli üzerine alarak yüzünden sakalını kesiyormuş gibi yapıyor. Bir gün annesi çocuğu, ayna karşısında eline aldığı bir oyuncakıyla sakalını kesiyormuş gibi yaptığını görünce şaşırmıştır.

Yaşamın ilk dönemlerinde başkalarının davranışlarını gözlemlemek ve sonrasında o davranışları yapmaya çalışmak yani taklit etmek öğrenmenin önemli yollarından biridir. Yukarıda örnekte babanın tıraş olmasını izleyen ve babası tarafından bu davranışı pekiştirilen çocukta taklit etme becerisi desteklenmektedir. Çocuk yaşamının sonraki dönemlerinde de gözlemlediği birçok davranışı taklit ederek kendi davranışlarına dönüştürme gayreti içerisinde olacaktır. Yapılan araştırmalara göre bebeklerin daha küçükken bile anne babaların yüz ifadelerini taklit etme becerilerine sahip olduğu ifade edilmektedir (Howard vd., 2011). Bunlarla kavramların yanısıra *algı*; duyuşal bilgilerin ya da duyuşların yardımıyla, kişinin kendisiyle ilgili neler olduğunu anlamlandırmasına yarayan her bir işleme karşılık gelir. *Şema*; çocukların çevreleriyle etkileşimleri sonucunda geliştirdikleri davranış ve düşünce kalıplarıdır. *İmge*; herhangi bir uyaran olmadan zihinde kendiliğinden canlanan duyumlar olarak adlandırılır. *Semboller* ise eşya ve olayların geçici temsilcileri olarak tanımlanır (Bacanlı, 2001; Berk, 2013).

Piaget'ye göre bebeklerde ortaya konan tüm eylemler, bir şekilde duyu-motor yanlarının ifadeye dönüşmüş halidir. Buna bağlı olarak bilişsel gelişimin bebeliğe dönemine karşılık gelen ilk aşaması Piaget'e göre duyu-motor dönemi olarak ifade edilir. Piaget bu dönemi aşağıdaki gibi alt aşamalara ayırmıştır (Aydın, 2008; Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009).

- “Refleksler Aşaması (0-1 ay)”
- “İlk alışkanlıklar ve Birinci Döngüsel Tepkiler Aşaması (1-4 ay)”
- “İkinci Döngüsel Tepkiler Aşaması (4-8 ay)”
- “İkinci Döngüsel Tepkiler ve Amaca Yönelik Davranışlar (8-12 ay)”
- “Üçüncü Döngüsel Tepkiler, Yenilik ve Merak Aşaması (12-18 ay)”
- “Zihinsel Kombinasyonlar ve Problem Çözme Aşaması (18-24 ay)”

3.1 Refleksler Aşaması (0-1 ay)

Yaşamın başlangıcından 1. Aya kadar olan dönemdir. Bebek bu dönemde bilişsel, motor ve davranışsal olarak daha kısıtlıdır. Algılar ve eylemin birlikte çalıştığı bir zaman dilimidir. Bu dönemde emme refleksi vardır. Bebek kendini anneye yaklaştırdığında veya anne bebeğe sarılmak için hamle yaptığında bebek emme refleksi ile memeyi aramaya başlar. Ayrıca ağzının kenarına dokundurulduğunda bilişsel olarak değil de refleksif olarak arama eğilimine girmektedir (Case-Smith, 2013).

3.2 Birinci Döngüsel Tepkiler Aşaması (1-4 ay)

Bebekler bu dönemde bir şeyin hoşuna gitmesini anlamaya başlar. Yani bazen yaptığı bir hareketin veya dışardan gelen bir sesin hoşuna gitmesi ile; aynı hareketi tekrarlamak ister veya aynı sesin tekrar gelmesi için uzunca geldiği yöne bakar. İşte bu tekrarlı olarak yapılan işlemlere birinci döngüsel tepkiler denir. Kısacası bu döneme tesadüfen yapılan bir işlemin tekrarlanması da denilebilir. Bu dönemde bebeğin ilgisi kendisi üzerindedir (Bee , Boyd & Gündüz, 2009).

3.3 İkinci Döngüsel Tepkiler Aşaması (4-8 ay)

Bu evrede bebek daha çok nesnecidir. Yani kendisi ile ilgilenilmesinden çok kendisinin etraftaki dikkat çeken nesnelerle ilgilenmesi daha çok hoşuna gider. Ayrıca bebekler görme ve hissetme duyuları arasında mükemmel bir ilişki ile gördüğü şeylere eli ile dokunup, mutlaka haz almak için uğraşır. Beş aylık bir bebek gördüğü şeyleri ister ancak daha eşyaları takip etme becerisini kazanmamıştır. Bebeğe bu dönemde, kendi yüzünüzü kapatıp bir anda “ ceee” oyunları yaptığınızda çok hoşuna gider ve oynamak isteyebilir. Bu aşamanın en belirgin özellikleri bebeklerin eline geçen nesneleri birbirine vurup ses çıkarmasıdır (Berk, 2013).

3.4 İkinci Döngüsel Tepkilerin Eşgüdümü Aşaması (8-12 ay):

Bebeklerde sekiz- on iki aylar arasında bilişsel gelişim açısından önemli aşamalar kaydedilir. Bu nedenle bebek bu yaşlara geldiğinde daha önce yapamadığı şeyleri koordine bir şekilde ikinci döngüsel tepkilerin koordinasyonunda gerçekleştirir. Bu aşamada ilk defa bebek yapacağı eylemlerin bir amacının olduğunu beyindeki şemalarla birleştirerek anlaya-

bilir. Çocuk bu aylar arasında problemleri çözmede nedenselliği esas alır. Duygusal-devinimsel problemleri önceki problemler üzerinden yürüterek çözmeye çalışır. Ayrıca çocukta bir nesneyi takip etme ve bekleme becerisi vardır. Hatta bir örtünün altında bulunan oyuncakı takip etme, oyuncakı çekip başka bir şeyin altına alındığında bebekte hala örtünün altına oyuncakı bekleme durumu vardır. ‘*Nesne Devamlılığı*’ olarak adlandırılan bu bekleyiş Piaget’in bilişsel gelişim dönemleri içinde önemli başarılarından biri olarak görülmektedir (Howard, Williams ve Lepper, 2011; Trawick-Smith, 2014).

3.5 Üçüncü Döngüsel Tepkiler, Yenilik ve Merak Aşaması (12-18 ay)

Yeni deneyimler ve eylemlerin artarak gittiği bu dönemde bebek birçok şeyi merak ederek öğrenir ve öğrendikçe merak ettiği ve bilmediği gizemli gelen şeylere karşı eğilim gösterir. Bu dönemde bebek yürümeye başlama ile birlikte artık her şeye karşı bir ilgi duyma ve gidip deneyimleme ile bilişsel gelişime katkı sunmaya başlamıştır. Daha önceden yaptığı eski yöntemleri bir köşeye bırakıp yeni yöntemlerle ve deneme yanılma yolu ile yeni olan şeylerin yerine koyar. Bebek küçük parmağı ile istediği nesneleri itebilir, işaret parmağı ile almak istediği oyuncakları gösterip almaya çalışır. Elindeki oyuncakı yerine bırakmak için gayrette bulunur, oyuncak elinden alındığında veya düştüğünde ise o yöne doğru anlamlı bir şekilde durup bakabilir. Bu dönemde yine ‘Nesne Sürekliliği’ daha da olgunlaşmaya başlamıştır (Gander ve Gardiner, 1993).

Bebek seslere karşı fazlası ile ilgi gösterir. Kulağına bir metre yakından bağırıldığında dönüp tam o noktayı bulmaya çalışır. Ayrıca yanında sürekli kullanılan seslere karşı da bir alışkanlık oluşturur. Kendi ismi ile çağrıldığında sese doğru tanıdık bir yüz ifadesi ile bakmaya çalışır. Kendi kendine konuşmalar, bağırıp çağırma seslerini çıkarır. Bebek eliyle fazla miktarda ilgilendiği dönem olan 4-8 ay arasında olduğu gibi, bu dönemde de elinde bulunan nesne ile fazlaca zaman geçirmek ister. Nesneleri uzağa doğru fırlatmak ister. Attığı yöne doğru şekilde bakar ve nesneyi görüp ses çıkarmak ister. Ayrıca bebeğin görüş açısı da bu dönemde artmıştır ve gördüğü, tanıdığı bir kişiyi hemen hatırlar ve ona göre tepkiler verebilir (Berk, 2013; (Bee , Boyd & Gündüz, 2009).

3.6 Zihinsel Kombinasyonlar ve Problem Çözme Aşaması (18-24 ay)

Nesnelerin zihinde en yeni ve iyi olarak temsil edilme şekli bu dönemde olur. Çocuklar görünmeksizin bir nesnenin veya oyuncakın yer değiştirmesini takip edebilir. Ayrıca bu şekilde zihinde akıl yürütmenin de olduğunu gösterir. Dönemin en belirgin özelliği deneme yanılma ile çözüm bulmak değil, probleme akıl yürüterek bulduğu çözüm ile yeni kombinasyonlar

yonalar üretme ile uğraşır. Yetişkinin davranışlarını iyi gözlemleyen bir bebek, yetişkinin yaptığı işi hatta eğer bitirememiş bile olsa bebek onu alarak taklit yöntemi ile birkaç gün geçse bile yapabilir. Buna ertelenmiş taklit denilir. Bunlarla birlikte çocuk her ne kadar şu ana kadar olan dönemler içinde en gelişmiş bilişsel gelişime sahip olsa da hala düşünce yapısında ilkelikler ve sınırlılıklar mevcuttur. Bu sınırlılıklardan bir tanesi ‘Benmerkezciliktir’. Çocuklar çok yönlü bakış açılarını henüz geliştirememişlerdir ve başka bakış açılarının olabileceğini anlayamamaktadır. Bu dönemde her şeyin kendisi için var olduğunu, başka bir ifade ile dünyanın kendisi etrafında döndüğünü düşünmektedir. Bu yüzden tüm olayların bu açıdan ilerlemesini isterler (Bee , Boyd & Gündüz, 2009).

Piaget’ten farklı bir sınıflandırma yapan Bruner bilişsel gelişimi; eylemsel, imgesel ve sembolik olmak üzere üç dönemde inceler. Bebeklik döneminde ağırlıklı olarak eylemsel dönem özelliklerini gösteren çocuğun nesnelerle doğrudan etkileşimi yani yaparak yaşayarak aktif bir şekilde öğrenmesi söz konusudur. Su içmek için biberonu kullanan çocuk için imge ya da sembollere gerek yoktur (Bacanlı, 2001; Berk, 2013).

4. DİL GELİŞİMİ

Tüm canlılar içinde sadece insana özgü olan dil; akla gelebilen tüm düşünceleri, duyguları, değer yargılarını, inançları ifade etmede; yaşam içinde ortaya çıkan olayları ve olaylar ile ilgili bilgileri aktarmada, merak edilenleri öğrenme ve soru sorma gibi tüm işlerin gerçekleşmesinde kullanılan bir sistemsel araçtır. Dil ile iletişim terimlerinin farklı oldukları varsayılırsa; dil sözcük ve işaretlerle kurulu ve bunlarla da karşı tarafa bilgiler aktarılırken, iletişimde ise bir organizmanın ürettiği ve diğer organizmalar içinde anlam taşıyan sinyallerdir (Mangır ve Erkan, 1987; Savaş, 2006).

Dil kendi içinde kurallar bütünlüğüne sahip bir yapıdır. Bebekler doğduklarında ilk olarak gelişi güzel boğaz ve gırtlak seslerini çıkarır. Daha sonra ise içinde bulunduğu kültürün özellikleri olan sesleri öğrenip, kendi özel gereksinim ve duygularını ifade etmek için dili kullanırlar.

Dil Gelişiminde Bazı İlkeler

Dil gelişimi diğer bütün gelişim alanlarını etkiler ve bu alanlarla yakından ilişkilidir. Bu nedenle dil gelişimi organizmalarda bulunan gelişim alanlarının etkisi altında yönlendirilir (Alisinanoğlu, 2004; Tümkiye, 2011). Bir çocuğun dil gelişiminin yeterli seviyede olması ve dili doğru kullanabilmesi için şu ilkelere uyulması gerekir:

- Dil gelişimi ancak çevresel faktörler oluşmuşsa, yani sürekli doğru konuşmaların kullanıldığı bir ortamda mümkün olabilir.
- Dil gelişimini sadece okul, aile ve herhangi bir yerle sınırlı tutmamak gerekir, tüm yaşam için geçerli olduğu düşünülmelidir.

- Dil gelişimi, çocukların olgunluğu ve yaşantıları arasında bir düzen içinde olması kaydıyla başarıya ulaşır.
- Bir amaç doğrultusunda yapılan konuşmalar, dilin gelişim noktasında amacına uygunluk gösterir.
- Bireyler her şekilde dil gelişimini özel olarak kabul etmelidirler, gelişim bireyseldir (Aral ve Doğan Keskin, 2016).

Dilde Temel Bileşenler ve Kurallar

Tüm dillerin kendine özgü kural ve bileşenleri vardır. Bunlar: Ses bilgisi, biçimbilgisi, Sözdizimi bilgisi, Anlam bilgisi ve Kullanım bilgisi.

Ses bilgisi (Fonoloji): Bu bilim, konuşmalarda kullanılan ses kelimelerini işlev açısından inceler. Başka bir ifadeyle ‘konuşma sesleri’ bilimi olarak ta tanımlanabilir. Konuşma seslerinin dildeki dağılımları; sınırlılıkları, işlevleri ve düzenlenişleri ile ilgilenerek, konuşma sırasındaki kullanımlarına ilişkin kuralların neler olduğunu inceler. Bir dilin en küçük birimi olan ses birimleri(fonem) ve bu birimlere ilişkin kuralları içerir. Örneğin; ‘tut’ sözcüğü ‘t’, ‘u’ ve ‘t’ olmak üzere üç ses biriminden oluşur. Ayrıca Türkçe dilinde ‘s/e/r/t’ sözcüğünde olduğu gibi iki ünsüzün peşi sıra geldiği çok nadir görülür (Akoğlu ve Turan, 2015; Kaya & Akyol, 2017).

Biçim Bilgisi (Morfoloji): Bir dildeki en küçük anlam birimi olarak bilinir. ‘Biçim’ ya da ‘İfade’ gibi tek sözcükler yada ‘kaz-burnu’ gibi başka biçim birimlerinin birleşmesinden türetilebilir. Tabi bu birleşimler belli bir sıra ve kurala göre olmalıdır (Topbaş, 2011; Kaya & Akyol, 2017).

Sözdizimi Bilgisi (Tümce Bilgisi/ Sentaks): Dil sözcüklerinin ve cümledeki gramerlerinin kullanımlarını yöneten kurallardır. Yani bir başka ifade ile sözcüklerin cümle içinde kullanım sırası, türü, anlamları ve sözcükler arasında ki bağlantılardır. Örneğin; “Ayşe ödevini yap” cümlesinde olduğu gibi kelimelerin belirli bir düzenle bir araya getirilmesi gösterilebilir (Kaya & Akyol, 2017; Topbaş, 2011).

Anlam Bilgisi (Semantik): Sözcük ve cümlelerin ne anlama geldiğini ifade eden bilimdir. Yani çocukların çoğunlukla kullandıkları kelimelerin ne anlama geldiğini bilmemesi, kullanılan kelimenin eş anlamlı kelimelerden birinde kullanılması anlam noktasında sıkıntı oluşturabilir. Örneğin; ‘gül’ sözcüğü kullanıldığında çocuk bunu isim olan çiçek olarak mı yoksa gülme eylemi olarak mı kullanıldığını bilmeyebilir. Bu bilim bunların ayrı anlamlarda kullanımını sağlar (Akoğlu & Turan, 2015; Kaya ve Akyol, 2017; Topbaş, 2011).

Kullanım Bilgisi (Pragmatik): Gün içinde dilin doğru kullanımını esas alır. Çocuğun farklı yaşlardaki kişilerle nasıl konuşacağına, hangi ses tonunu nasıl ayarlayacağına, cümleleri doğru bir ifade ile kullanabilmesine kılavuzluk eder. Diğer bir deyişle; sosyal yaşantıda anlamlı ve etkili bir ile-

tişim kurma için gerekli kuralları esas alan dil bileşimidir (Kaya ve Akyol, 2017; Kılıç Atıcı, 2007; Terzi & Aydoğan vd., 2015;).

Dil Gelişimi

Dil gelişimi; çevresel, bireysel ve gelişimsel farklılıklara göre değişen ve belli bir süreç içerisinde öğrenme ve olgunlaşma ile birlikte ortaya çıkan bir olgudur. Fakat çocukların her yaş döneminde (haftalık-aylar) gösterebileceği belirli davranışlar ve konuşma için belli başlı becerileri vardır. Dil gelişimi genel olarak konuşma öncesi ve konuşma sonrası dönem olarak iki aşamada ele alınır. Bebeklik döneminde çocuk konuşma sonrası dönemin belirli bir kısmına kadar gelir.

Konuşma Öncesi Dönem

Yeni doğan dönemi (ağlama) (0-3 hafta): Yeni doğan bebeklerin bu dönemde çıkardığı sesler boğazından geçen hava ile ses tellerinin karşılaşıp belli belirsiz çıkarmış olduğu seslerdir. Bu sesler genelde refleksif olarak değerlendirilir. Konuşma olarak çıkan bu seslerin asıl görevi aslında nefes alıp vermektir. Dış uyaranlara karşı henüz farklılaşmış sesler yoktur; yani acıkma, korkma veya soğuğa karşı farklılaşmış olarak çıkarılan sesler değildir. (Aral & Doğan Keskin, 2016; Papalia & Olds, 1982;). Ancak bebeklerde rahat ve hoşnut oldukları zamanlarda çıkardıkları sesler sesli harflerle çıkarılan seslerdir. Aile ile bakışmalar, sevgi iletimi olan dokunmaları, daha sonraki zamanlar için konuşmalara bir temel oluşturur. Dönemin sonuna doğru bebek ağlamalarını farklılaştırır (Kaya ve Akyol, 2017).

Ağlama dönemi (3-6 hafta): Farklılaşmış ağlama dönemi olarak da nitelendirilen bu dönemde, çocuk ihtiyaçlarının bir kısmı için ağlamalar yapar ve sesini tanımaya çalışır. Bu yüzden bu döneme farklılaşmış ağlamalar dönemi de denilebilir. Çocuk ‘ci-ik’ şeklinde oynanan oyunları oynamayı severler. Bu dönemde bebek ‘ooo’ ve ‘aaaa’ şeklinde kulağa ağlama olarak gelen ve tüm dünyada ortak olan bu ünlü harfleri kendiliğinden üretebilirler. Bunları çevreden bağımsız olarak yaparlar (Köksalan, 2011; Kaya ve Akyol, 2017).

Gııldama Dönemi (6 hafta-3 ay): Ağız kaslarını yönetmeye başlayan bu dönem çocuğu, 2 aylık olduğunda kendi sesiyle başkalarının seslerini tanıyıp ayırt edebilir. Hatta annesinin sesini duyup tanıyıp buna sürekli gülümseme ile cevap verirler. Bu dönemin en belirgin özelliği olan gülmeyle birlikte çocuk ‘s,k,g’ gibi yumuşak gırtlak hareketli sesleri ile birlikte ‘a,o,u’ gibi sesli harfleri de uzatarak çıkarmak istemektedir (Mangır ve Erkan, 1987; Kaya ve Akyol, 2017).

Mırıldanma Dönemi (3-6 ay): önceki dönemde refleksif olarak nitelendirilen sesler bu dönemde artık amaçlı ve isteyerek yapılır. Ağızdan bir ünlü bir ünsüz birleştirmesi yaparak (ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü) iki harf-

lik kelimeler çıkarılır. Bunları ‘vokal’ yapıyormuş gibi, yani tekrarlayarak çıkartır. Genellikle duyulan bu iki harfli sesler ‘ba-ba’, ‘ma-ma’ şeklinde olmaktadır. Yine ayrıca bu dönemde bebekte çıkan seslerde hem sayıca hem de türce artışlar görülür. Konuşan kişiler, bebekler için dikkatlerini toplayıcı olarak iş görür ve gözleri ile konuşanı ararlar. İsimleri ile çağrıldıklarında o yöne doğru tepki verirler (Alisinanoğlu, 2004).

Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 ay): Ağız hareketlerinin en çok tekrarlayıcı bir şekilde arttığı dönem bu dönemdir. Çocuk çıkardığı sesle diğer kişiler ile iletişime geçmenin yolunu bulmuştur. Yeni yeni kombinasyonları oluşturup, kelimeleri uzatarak, ‘auuuuu, buuuuuu’ gibi sözcükler çıkarır. Bunlara ek olarak sesli harfin değiştiği ancak sessiz harfin (p,b,t) sabit olduğu kelimelerde üretilmeye başlanır. Bu dönemde çocuk kelimeleri sosyalleşme ve ilişki içinde olmak için kullanır. Dikkat çekici seslere gülümseyerek cevaplar verdiği, hoşnut olmadığı diğer seslere de kızgınlıkla cevaplar verecek sesler çıkarır. Yine bu dönemde bebek el hareketlerini aktif olarak kullanır. Verilen basit emirleri yerine getirmeye çalışır. Ses taklitleri, el kol tekrarları yine bu dönemde sıkça görülür. Bu dönemde mırıldanmanın olmadığı çocuklar; iştme sorunu, zihinsel bozukluklar yönünden değerlendirilmelidir (Baykoç Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir & Gümüşçü, 1997).

Konuşma Dönemi

Ses sözcük dönemi (9-12 ay): Bebeğe bu dönemde anlamsız ve akıcı olan konuşmaların olduğu ve ‘Jargon’ olarak adlandırılan konuşmalar duyulur. Bu kelimeler daha çok soru sormayı ve acele konuşmalar yapıyor olmayı andırır. Sesler sadece bir ünlü ve ünsüzden, bazen de sadece bir ünlüden oluşur. Bebeğe duyulan ses ve sözcükler, anadile en yakın olarak ilk kez bu dönemde ortaya çıkar. Bu sesler mırıldanma ile yetişkin benzeri konuşma arasında bir ilişki oluşturur (Ceyhan, 2000). Bebek 10-11 aylarda ‘hav’, ‘miyav’ gibi hayvan seslerinin sözcüklerini taklit edebilir. Bu seslerle ve bazı jest-mimik hareketlerini birlikte yapabilirler. Bir yaşına geldiğinde ise çocuktaki seslerde tonlama, vurgulamalarda farklılıkların olduğu ve ilk anlamlı ses ve sözcüklerin oluştuğu görülmektedir. En önemli özellik olarak ise bu dönemde bebekler tüm isteklerini ve yaptırmak istedikleri davranışları işaretlerle ve bazı kalıp seslerle belirttikleri görülür (Aral ve Doğan Keskin, 2016; Kaya ve Akyol, 2017).

Tek sözcük dönemi (12-18 ay dönemi): Bu dönemde bebek gerçek konuşmaya geçer ve rastlantı sonucunda ortaya çıkan kelimeyi sürekli olarak tekrar ile konuşma eylemine dönüştürür (Baykoç Dönmez vd., 1997). Konuşma diyebilmemiz için bu dönemde çıkarılan sesin veya harfin bir eylemi gerçekleştirmede kullanılması yani herhangi bir kelimeyi sürekli olarak dile getirmesi ile eylem için harekete geçilmesi gerekir. Örneğin; ‘ekmek’ kelimesini birkaç defa kullanan bir çocuk, ‘bana ekmek ver’ de-

mek istemiştir veya sadece ‘su’ diyen bir çocuk ‘bana su ver’ demek ister. Bebeğin ilk konuşma olarak nitelendirebileceğimiz kelimeleri ‘baba’, dede, mama’ şeklindedir (Savaş, 2006; Tümkiye, 2011).

İki sözcüklü ifadeler dönemi (Telgrafik konuşma) (18-24): Bu dönemde bebek iki kelimelik cümleler kullanmaya başlar. Bu sözcükler tek kelimelik sözcüklerden ayırt edilebilir. Bu dönemde bebek 30-100 civarında kelime üretilmeye ve iki üç kelimelik cümleler kullanılır. Bunlar tek kelimelik sözcüklerin birbiri arkasına veya önüne getirilerek kullanılan kelimelerdir. Örnek olarak; ‘baba gitti’, ‘anne gel’ şeklinde kullanılır. Bu dönemde çocuğun kullandığı kelimeler kısa telgrafa benzediği için ‘telgrafik’ olarak nitelendirilir. Bebek artık konuşma dilinde ilkel dil bilgisini kullanmaya başlamıştır (Alisinanoğlu, 2004; Baykoç Dönmez vd., 1997; Ceyhan, 2000).

4. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Bebekler dünyaya geldikleri ilk andan itibaren rahat, mutlu, güvenli, empati kurma, merak etme, iletişim için dil kullanma ve diğerleri ile iyi iletişim içinde olmak için toplumsal ve duygusal anlamda kendilerini geliştirirler. Sosyalleşme yoluyla elde edinilen deneyim ve bilgileri ile çevrelerini iyi tanırlar, kendilerini daha doğru ifade etme ile duygu ve düşüncelerinin gelişmesine katkı sağlarlar. Sosyal etkileşimde bulunma ve kendini/duygularını ifade etmede birçok faktör rol oynamaktadır. Bunlar genel olarak büyüme-gelişme, sinir sistemleri, bilişsel-motor gelişim ve kültürel etkiler olarak bilinir. Bu nedenle bu iki gelişim alanı olan sosyal ve duygusal gelişim birlikte sosyal duygusal gelişim olarak ifade edilir. Bu açıdan bakıldığında sosyal duygusal gelişim; çevrenin tanınması, etkileşimler, duyguların tatmin edilmesi, çocukların sosyalleşmesi ve birçok şeyi yaşaması-öğrenmesini kapsar (Lester ve La Gasse, 2009).

Sosyo Duygusal Gelişim İle İlgili Kavramlar

Sosyalleşme kavramı, bebeğin gözlerini açtığı toplumun tüm değer yargılarını, uygulamaları ve bilgisel süreçleri öğrendiği bir kazanım olarak tarif edilebilir (Bennett, 2005). Sosyalleşmenin esasında; aile (kardeş, anne, baba), aile üyeleri (dede, nine, hala, teyze, dayı..vs.) ve en yakın çevre çocuklar ve bebekler üzerinde önemli bir rol oynar (Berns, 2010). Böyle ele alındığında sosyalleşme;

- ‘Ders kitabını arkadaşlarınızla birlikte okuyun ve paylaşın’ örneğinde verildiği gibi eğitimciler tarafından yapılabilen,
- ‘Kardeşinin ayakkabısını giymesi konusunda ona yardımcı olmalısın’ cümlesinde olduğu gibi anne-baba tarafından desteklenen,

- ‘Karşıdan karşıya geçerken yaşlılara yardımcı olmalısın’ örneğinde olduğu gibi kendi toplum kültürünün gerekliliği doğrultusunda yapılan,
- ‘Başkalarının özel alanına izinsiz girmemelisin’ örneğinde de verdiği gibi inanç değerlerinin öğretilen,
- Arkadaşlar arasındaki değer yargıları tarafından bazı şeylerin kabul görmesi veya görmemesi ile bunları onaylaması veya onaylamaması durumunda yapılan,
- Devletler veya hükümetler tarafından ceza veya yasalar kanalı ile yaptırılan şeylerin tamamını kapsamaktadır (Berns, 2010).

Doğum ile başlayan sosyalleşmede, bebekler anneleri ile kurdukları ilişkinin dinamik ve süregelen katılımcılarıdır. Bununla birlikte kendilerini biyolojik açıdan hazırlayıp topluma uyum gösterirler. Fakat doğumdan sonraki birkaç zaman diliminde çocuğun sıkıntılı ve olumlu durumlara göstermiş olduğu tepkiler farklılık gösterir. Bunlar genelde mizaç olarak değerlendirilir. Mizaç çocukların dünyayı algılayışı ve anlaması ile oluşan yapısal ve doğuştan getirdiği özelliklerdir. Genelde bu terim, bireyin yaptığı ve yapacakları şeyleri nasıl yaptığı ile ilgili kullanılan bir terim olup; genetik ve kişisel davranışlardır (Rothbart ve Bates, 1998).

Genetik olarak getirildiği düşünülen mizaç ile ilgili tüm bu yapısal özellikler çocuğun sosyal duygusal gelişimine temel olur ve katkı sağlar. Örneğin, doğum ile birlikte bebek dışardan karşılaşılan birçok uyaran içinde insan yüzüne odaklanmayı, seslerden insan sesini seçmesi (ilk ve özel olarak annesinin) ile bebek doğum ile birlikte tüm duygusal ve sosyal yönlerini, duygularını aktarım için arayış içinde olur. Bu şekilde bebek tüm dış uyaranlar ile karşılaşp, üzücü ve sıkıntılı durumlardan kaçmayı, duygularını kontrol etmeyi öğrenerek kapasiteyi genişletmiş olur (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; Morris vd., 2002).

Eisenberg, Cumbeland ve Spinrad (1998), anne babaların çocuklarındaki duygu sosyalleşmesini ortaya çıkarmak üzere izlediği dört yol vardır. Bunlar; 1) anne babaların çocukların yaşadıkları ve gösterdikleri duygulara tepkileri, 2) anne babaların çocukları ile duyguları üzerine konuşmaları ve rahatlatmaları, 3) anne babaların kendi duygularını ifade etmeleri böylece paydaş olmayı sağlamak, 4) anne babaların çocuğun içinde bulunduğu duygusal durumlara yardımcı olması ve seçmesi, değiştirmesidir. Burada duygu düzenlemesinden kastedilen, bireylerin özel veya toplumsal amaçlarda duygularını nasıl yönettikleri, başka bir ifadeyle kişinin yapmak istedikleri şeylerde zamanlama ve yoğunluk kriterlerini esas alarak yapacakları şeyin izlenmesi ve değiştirilmesinden sorumlu tüm süreçlerden oluşur (Thompson, Meyer & Jochem, 2009).

Empati; kendinden başkasının yani karşı tarafın duygularını, niyet ve isteklerini, inandığı değerleri anlamaya çalışarak, kendi duygusal ve bilişsel süzgeçlerden geçirmekle oluşan bir olgudur (Hogan, 1969). Her ne kadar ilkel düzeyde de olsa empati çocukluk döneminin ilk zamanlarında da görülmektedir. Yani bir bebeğin diğer bir bebekten etkilenip ağlaması ve başka bir zaman da yine ağlayan bir bebeğe kendi annesinin elinden tutup götürmesi de ilkelde olsa empati yapıldığını göstermektedir. *Pro-sosyal davranışlar* ise çocuklarda ailelerin desteklemesi ile ortaya çıkan ve yaşamın sonraki yıllarında insanoğlu için belki de en önemli duygu ve davranışlar içinde yer alan bir davranış biçimidir. Prososyal davranış, bir bireyin karşılık beklemeden sadece karşı tarafın iyilik durumunu düşünmek, herhangi bir çıkar gözetmeksizin arkadaşının duygu ve düşüncelerini kendinden önde tutmak demektir. Çocuklarda bu genellikle 2-3 yaş civarında ortaya çıkar, bu yaştan itibaren kendisi ile yaşıt veya küçük ve ağlayan bir çocuk gördüklerinde hemen gidip sarılıp sırtını sıvazlaması veya sakinleştirmeye çalışması; “ağlama geçecek, bir şey yok bir şey yok” demesi prososyal davranış biçiminin en güzel örnekleridir. Bu davranış biçimi genelde aileler tarafından ya sözel ya da biçimsel olarak desteklenirse çocuklarda daha fazla ortaya çıkar. Ayrıca yine aile üyelerinin zor zamanlarında birbirleri ile nasıl vakit geçirdikleri ve bu davranış biçimini ne kadar uyguladıkları da önemli bir etken oluşturur (Robinson, 2009).

Sosyal –Duygusal Gelişimde Ortaya Çıkan Tepkiler/Duygular

Doğumla birlikte öncelikle aileye, daha büyük anlamıyla topluma katılan bebekler sosyal varlıklardır. İlk zamanlarda çok basit olan etkileşimler, daha sonraki zamanlarda gittikçe karmaşık ve daha bilinçli bir düzeye ulaşır. Aile üyelerinin birbirleri ile olan ilişkileri ve bağlılıkları nedeni ile bebeklerin ilk sosyal çevrelerini oluştururlar. Bu sosyal çevre çocuklar için, akranları ve diğer çevresi ile birlikte oluşur. Çocuklarda ortaya çıkan ilk tepkiler ve duygular, doğuma eşlik eden ilk zamanlarda yok sayılacak kadar azdır, ancak yine de vardır. Örneğin bebeklerin annenin kokusunu aldıkları ve ağız içini doldurarak tatmin oldukları süt içme işleminde kendilerini gayet rahat ve huzurlu hissederler. Doğumu hastanede olduğu düşünülürse genelde çocuklar için ilk sosyal çevre hastanede başlamış olur. Ağlamaklı olan ve uzun süre ağlayan bir çocuktan akranı olan ve yeni doğmuş başka bir çocukta etkilenebilmektedir (Hay vd., 2004).

Ağlama: Yaşlara göre çeşitli anlamlar içeren ağlama eylemi aslında sözel olmayan bir iletişim biçimidir. Bebeklerde doğum ile birlikte ortaya çıkması beklenen ağlama (nefes alıp-verme) bebeklerin kompleks gelişim aşamalarını gösteren (beyin, solunum, motor aktivite) fizyolojik bir aktivitesidir. Birçok dil bilimci de ağlamayı diğer alanlarda bulunan bilim insanları gibi bebeğin dili olarak yorumlamaktadır (Lester ve LaGasse, 2009).

Gülümseme: Gülümseme doğum ile ortaya çıkar, prematüre veya nor-

mal doğum olsun fark etmeksizin tüm bebeklerde görülür. İlk zamanlarda uykuda daha çok rastlanan bu hareket, daha sonra çeşitli hareketlerle yaptırılabilir duruma gelmektedir. 6-12 ay arasında ise anne bebek arasındaki ilişki ile birlikte gelişir ve iletişim göstergesi durumuna gelir. Hatta kimi zaman bu gülümseme kahkahalara, kimi zaman da sadece bir yanağın çekilmesi hareketlerine dönüşür (Dondi vd., 2007).

Temel Duygular: Yaşamın ilk birkaç ayında ortaya çıkan ve şekillenen duygusal yaşantılar, daha sonra aktif bir şekilde yaşanmaktadır. İlk 3 yılda ortaya çıkan duygusal yaşantılar daha sonraki zamanda ortaya çıkmayacağı anlamına gelmez. Ancak büyük bir yoğunluğu bu dönemde ortaya çıkar (Lewis, 2002). Refleksif olmayan bir duygulanım olan *neşe*, genellikle ilk iki ayı takiben çocukta mutluluğun bir belirtisi olarak ortaya çıkmaktadır. *Şaşkınlık*, çocuklarda beklenenin dışında bir durum yaşandığında ortaya çıkan ve genelde 6. aya kadar kendini gösteren bir duygu olarak tanımlanır. Annenin giyiminde ve görüntüsünde ortaya çıkan ani değişim karşısında çocukta gözlerini açar tarzda bir şaşkınlık oluşturur (Lewis, 2002). *Üzüntü* ise, diğer duygulardan biraz daha geç ortaya çıkar. Üçüncü ay ile birlikte çocuk istenilen bir şeyi elde edemez veya kendisinden istediği bir nesne uzaklaştırıldığında üzüntü duyar, bazen üzüntünün sonucunda ağlamaklı olur. Örneğin, bebek elinden çingiraklı bir nesneyi veya oyuncayı düşürdüğünde önce o nesnenin elinde olmayışına üzüntü duyar daha sonra da hemen nesnenin tekrar eline gelmeyeşine yani kaybettiği şey için ağlar (Witherington vd., 2001).

KAYNAKLAR

1. Akoğlu, G., & Turan, F. (2015). Bebeklikte iletişim ve dil gelişimi. Çocuk gelişimi 1: Bebeklik döneminde gelişim içinde (s.159-176). F. Turan, A. İpek Yükselen (Ed.), Ankara: Hedef CS Yayıncılık ve Mühendislik.
2. Alisinanoğlu, F. (2004). Bebeklik dönemi (0-2 yaş) ve yeni yürüme döneminde (2-3 yaş) gelişim. Gelişim ve öğrenme içinde (s.79-99). A.Ataman (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
3. Aral, N. (2011). *Çocuk Gelişimi 1*, Ed.: N. Aral ve G. Baran, İstanbul: Ya-Pa, s.: 26-27
4. Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2016). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. Çocuk gelişimi içinde (s.96-126). N. Aral (Ed.). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3267, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 2130.
5. Ataman, A. (2004). “ Doğum Öncesi Gelişim.” Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
6. Aydın, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıflar ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin sosyal ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğretimi* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
7. Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.
8. Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (4. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
9. Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., & Gümüşçü, Ş. (1997). Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Dairesi Başkanlığı.
10. Bee, H. L., Boyd, D. R., & Gündüz, O. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs yayınları.
11. Bennett, M. (2005). Socialization. In the Cambridge encyclopedia of child development (p.383-386). B.Hopkins (Ed).Cambridge University Press.
12. Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa*. Nobel Akademik Yayıncılık.
13. Berns, R. (2010). Child, family, school, community: Socialization and support. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
14. Bilgin, M. (2015). Bedensel ve devinsel gelişim. Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme- öğretim içinde (s.57-81). B.Yeşilyaprak (Ed.), Ankara: Pegem Yayınları
15. Bilir, Ş. (1994). Anne ve Çocuk Sağlığı. 4. Baskı. Ankara: Alkim Yayıncılık.
16. Case-Smith, J. (2013). Development of childhood occupations. *Occupational therapy for children*, 56-83.

17. Ceyhan, A. A. (2000). Bebeklik döneminde gelişim. Çocuk gelişimi ve psikolojisi içinde (s.97-120). E. Ceyhan (Ed.). Eskişehir: Tc. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1218, Açık Öğretim Fakültesi Yayını no:698.
18. Congress, E., & Su, H. (2018). Cell & Tissue Biology Research.
19. Deniz, M. E. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-388.
20. Dondi, M., Messinger, D., Colle, M., Tabasso, A., Simion, F., Barba, B. D., & Fogel, A. (2007). A new perspective on neonatal smiling: Differences between the judgments of expert coders and naive observers. *Infancy*, 12(3), 235-255.
21. Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9:241-273.
22. Erdoğan, S. (2011). Fiziksel Gelişim. Çocuk Gelişimi içinde (s. 53-70). N. Aral, G. Baran (Eds.), İstanbul: Ya- Pa.
23. Feldman HM, Chaves-Gnecco D. (2018).Developmental/behavioral pediatrics. In: Zitelli BJ, McIntire SC, Nowalk AJ, eds. *Zitelli and Davis' Atlas of Pediatric Physical Diagnosis*. 7th ed. Philadelphia, PA: Elsevier; chap 3.
24. Fişek, G.O. ve S.M. Yıldırım (1993). Çocuk Gelişimi. 2. Basım. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
25. Gander, M.J.And Gardiner, H.W. (1993). Çocuk ve Ergen gelişimi. (Çev. Bekir Onur). İstanbul: İmge Kitabevi.
26. Hay, W. W., & Arias Rebatet, G. (2004). *Diagnóstico y tratamiento pediátricos*.
27. Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consult Clin Psychol*, 33:307-16.
28. Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). Özel gereksinimi olan küçük çocuklar. Çev. Ed. Akçamete, G. Nobel Yayınları.
29. Kavaklı, A. (1992). Çocukluk Yaşlarında büyüme ve gelişme. İstanbul: Hilal Matbaacılık.
30. Kaya Ü.Ü, & Akyol A.K. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I, 0-36 Ay. Anı Yayıncılık.
31. Kılıç Atıcı. M. (2007). Dil gelişimi. Gelişim psikolojisi içinde (s.157-163). B.Y. İnanç, M. Bilgin, M. Kılıç Atıcı (Eds.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
32. Köksalan, B. (2011). Bilişsel ve dil gelişimi. Eğitim psikolojisi içinde (s.65-89). K.Ersanlı, E. Uzman (Eds.), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
33. Kuğu, N., & Akyüz, G. (2001). Gebelikte ruhsal durum. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(1), 61-64.

34. Lehman RK, Schor NF. (2016). Neurologic evaluation. In: Kliegman RM, Stanton BF, St. Geme JW, Schor NF, eds. *Nelson Textbook of Pediatrics*. 20th ed. Philadelphia, PA: Elsevier; chap 590.
35. Lester, B.M., & LaGasse, L. L. (2009). Crying. In Social and emotional development in infancy and early childhood (p: 80-90). J.B. Benson, M.M. Haith (Ed.). Academic Press.
36. Lewis M. (2002). Early emotional development. Intoduction to Infant Development. Oxford: Oxford University Press.
37. Madi, B. (2011). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur?*. Efil Yayınevi.
38. Magill, R.A. (1998). Motor Learning Concepts and Applications. 5th. Edition. Boston:McGraw-Hill Companies.
39. Mangır, M., & Erkan, S.(1987). 0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 1006.
40. Martin, C.L., & Fabes, R. (2009). Discovering Child development. MA: Houghton Mifflin Company.
41. Meraki, Z., & Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Erken Müdahale, Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim, Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi, ed. *M. Yıldız Bıçakçı*, 143-177.
42. Morris, A., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of marriage and family*, 64:461-471.
43. Özer Sevimay, D. & K. Özer (2001). Çocuklarda motor gelişim. 2.Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
44. Özmert, E. N (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-II: çevre. *Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatri, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 2005; 48.
45. Papalia, D.E., & Olds, S.W. (1982). A child's World: Infancy Through Adolescence. New York: McGraw-Hill.
46. Robinson, J. (2009). Empathy and prosocial behavior. In social and emotional development in infancy and early childhood, J.B. Benson, M.M. Haith (Eds.). Academic Press.
47. Rose, S. A., Feldman, J. F., & Jankowski, J. J. (2002). Processing speed in the 1st year of life: A longitudinal study of preterm and full-term infants. *Developmental Psychology*, 38(6), 895.
48. Rose, S. A., Feldman, J. F., & Jankowski, J. J. (2004). Dimensions of cognition in infancy. *Intelligence*, 32(3), 245-262.
49. Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3.*

- Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 105–176). New York: Wiley
50. Sağlam, M. & Aral, N.(2013). *Bebeklik Döneminde Gelişim, Tüm Yönleriyle Özel Bebekler & Çocukların Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri Ed: SS Yıldırım ve AŞ Öz, s, 107-128.*
 51. Salvın, R. E. (1997). Educational Psychology: Theory and Practice. 5th Edition. United States of America: Allyn&Bacon.
 52. Santrock,J.W. (1998). Child Development. 8th. Edition. North America: McGrawhill.
 53. Santrock,J.W. (1995). Life-Span Development. WMC. Brown Communications, Inc.
 54. Savaş, B. (2006). Okuma eğitimi ve Çocuklarda dil gelişimi. İstanbul: Alfa Yayınları.
 55. Senemoğlu, N. (1997). Development, learning and teaching. *Ankara: Spot Publishing.*
 56. Siyez, D.M. (2011). Fiziksel gelişim. Eğitim psikolojisi içinde (s.41-72). A kaya (Ed.). Ankara:Pegem.
 57. Talim, B. (2015). Doğum Öncesi gelişim, doğum ve yeni doğan. Her yönüyle okul öncesi eğitim-1 çocuk gelişimi 1 bebeklik döneminde gelişim içinde (s.107-120). F. Turan, A. İpek
 58. Tepeli,K. (2012). Fiziksel gelişim. Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (s. 55-90). M. Engin Deniz (Ed.), Ankara: Maya.
 59. Tercan, H., Dursun, Ş. S., & Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişim Özellikleri. *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi. S.*
 60. Terzi, Ş. I., Aydoğan, A. G. D., Çardak, M., Kandemir, M., Taylı, A., Özpolat, A. R., ... & Aliyev, R. (2015). Eğitim Psikolojisi. *Ankara: Pegem Akademi.*
 61. Thies, K.M., & Travers, J.F. (2001). Growth and development through the lifespan. New Jersey: Slack Incorporated.
 62. Thompson, R. A., Meyer, S.,& Jochem, R. (2009). Emotion regulation. In social and emotional development in infancy and early childhood (p.119-129). J.B. Benson, M.M. Haith (Eds.). Academic Press.
 63. Trawick-Smith, J. W. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı.* Nobel Akademik Yayıncılık
 64. Topbaş, S. (2011).Dilin bileşenleri. Dil ve kavram gelişimi içinde (s.29-38). S.S. Topbaş (Ed.), Ankara: Ertem Basım Ltd. Şti.
 65. Tümkaya, S. (2011). Dil gelişimi. Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (s. 27-53).M.E. Deniz (E.d). Ankara: Ertem Basım Ltd.Şti.

66. Uyanık, F. M., Sümbüloğlu, V., Kayıhan, F. H., Kırdı, F. N., & Akçay, F. T. (1992). Duyu-algı-motor (DAM) gelişimine yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin etkileri üzerine bir çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 1(1), 19-25.
67. Yaban, E. H., & Yükselen, A. (2007). Korunmaya Muhtaç Yedı-On Bır Yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 18(1).
68. Yalbır, İ. (1986). Çocuk Gelişimi ve Bakımı. Ankara: Yalbır Yayınevi.
69. Zaichawsky, B.L.; T.Martinek (1980). Growth and Development; The child and Physical Activity. Saint Louis: The C.U. Mosby Company.
70. Witherington, D.C., Campos, J.J., & Hertenstein, M.J. (2001). Principles of emotion and its development in infancy. İn G. Bremner & A. Fogel (Eds.). The Blackwell handbook of infant development (p.427-464). Malden, MA: Blackwell.

Bölüm 9

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KAYITLI OLDUĞU ÖĞRETMEN YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Recep ÖZ¹

Murat Tolga KAYALAR²

1 Recep ÖZ, Dr.Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, recepoz@erzincan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9974-0022>

2 Murat Tolga KAYALAR, Dr.Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mtkayalar@erzincan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-9330>

1. GİRİŞ

Son yıllarda iletişim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, geleneksel eğitim modeline alternatif olarak farklı modellerin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu alternatiflerin başında Uzaktan Eğitim gelmektedir. İşman (2008) uzaktan eğitimi öğretmen ve öğrencinin aynı mekânlarda bulunmak mecburiyetinde olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri sayesinde yürütülen bir eğitim sistemi modeli olarak tanımlamaktadır. Yalın'a (2007) göre ise uzaktan eğitim, fiziksel olarak ayrı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin teknoloji yoluyla etkileşimde bulundukları bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim de bazı çalışmalar (Brinkerhoff ve Koroghlanian, 2005) eğitim alanların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde ve hatta kararsıza yakın bir düzeyde olduğunu gösterirken araştırmalardan bazıları ise (Drennan, Kennedy ve Pisarski, 2005; Belcheir ve Cucek, 2002) uzaktan eğitime yönelik tutumların hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Benzer şekilde Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise (Ağır, Gür ve Okçu, 2008; Tekin, 2007) yurt dışındaki çalışmalarla benzerlik gösteren sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Başka bir deyiş ile araştırmalara katılan bireylerin uzaktan eğitim uygulamalarının hem müspet hem de menfi özellikler ihtiva ettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan başka bir çalışmada ise (Barış, 2015) bilgisayara ve mobil cihaza sahip ve kesintisiz internete erişim imkânı olan bireylerin, olmayan bireylere göre web tabanlı uzaktan eğitime yönelik pozitif yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

Çin'de 2019 yılı sonlarında Covid 19 salgınının ortaya çıkması ve 2020 yılında tüm Dünya'ya yayılması ile birlikte, uzaktan eğitim modeli birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de uygulamaya konulmuştur. Bu uzaktan eğitim modeli, bir nevi yüz yüze eğitime bir alternatif olarak görülmeye başlanmıştır (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019). Özellikle Covid-19 salgını ile birlikte bu konumunu pekiştirdiği de söylenebilir. Bazı araştırmacılar uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu, bundan dolayı da yüz yüze eğitime alternatif olarak görülmemesi gerektiğini ifade etmektedir (Yılmaz ve Dügenci, 2010; Odabaş, 2003). Örneğin İşman (2008) ile Özkul ve Girginer (2001) uzaktan eğitimi bir eğitim modeli olarak kabul ederken diğer taraftan Kaya (2002) uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimin yanında yer alan bir eğitim şekli olarak görmektedir. Uzaktan eğitim modelinin de diğer modellerde olduğu gibi bazı koşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Ancak, şu da bilinmelidir ki, uzaktan eğitimin yüz yüze örgün eğitime göre farklı bazı ihtiyaçları olduğu açıktır (Bilgiç ve Tüzün, 2015). Burada uzaktan eğitim için gerekli olan alt yapı uygunluğunun yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerin de bu sürece hazır olması uzaktan eğitim modelinin başarılı olması için

önem arz etmektedir. Ayrıca, açık ve uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci destek hizmetlerinin yanında eğitsel, teknik, sosyal ve yönetsel destekler de önemlidir(Durak,2017). Bu desteklerin sağlanamaması, eksik ve yetersiz alt yapı ve öğretmenlerle yürütülen uygulamalar, öğrencilerin açık ve uzaktan eğitimle ilgili olumsuz tutum geliştirmesine sebep olabilir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda, uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili bazı sorunların yaşandığına dair bulgular elde edilmiştir. Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Kırmacı ve Acar, 2018) iletişimsel, eğitimsel ve sistemsal olmak üzere üç alanda sorun olduğu tespit edilmiştir. Bilgiç ve Tüzün (2015) yükseköğretimde uygulanmakta olan web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenciler ve öğretim elemanlarının farklı sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise Falowo(2007), web tabanlı uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrenci kaynaklı problemlerin yanı sıra kurumsal kaynaklı sebeplerinde olabileceğini söylemektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen derslerden veya uzaktan eğitimden beklediklerini bulamamanın da web tabanlı uzaktan eğitimdeki engellerden birisidir(Hara ve King, 1999). Ayrıca uygun olmayan yönergeler, geri bildirimdeki yetersizlik ve teknik bilgi yetersizliği de öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime karşı beklentilerini karşılayamama sebepleri arasında gösterilebilir. Covid 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim konusunda yaşanan sorunların ele alındığı bir çalışmada (Kürtüncü ve Kurt, 2020) öğrenciler uzaktan eğitim altyapısının eksikliği, uzaktan eğitime ulaşma kısıtlılığı ve sınav kaygısı gibi sorunların olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir çalışmada (Wang, Cheng, Yue, & McAleer, 2020), internet erişimindeki imkânsızlıkların öğrencilerin en çok sorun yaşadığı hususlar arasında olduğu belirlenmiştir. Teknik problemlerin yanı sıra öğretim sürecinde etkileşimin yetersiz kalması, motive olamama konusunda sorunlar ifade edilmiştir (Birişçi, 2013).

Web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenciler tarafından değerlendirildiği çalışmada(Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan, 2016), internet bağlantısı kesintisinin ders takibine engel olduğu bildirilmiştir. Aynı çalışmada, kullanılan öğretim yöntemleri ile sınav zamanında yaşanan sorunların öğrenciler tarafından önemli problemler olarak algılandığı belirlenmiştir. Yapılan başka bir araştırmada (Erzen ve Ceylan, 2020), bazı öğrencilerin bilgisayar veya internete erişimine sahip olmaması, erişim sağlanan cihazların kifayetsizliğinin öğrenciler açısından bir kaygı kaynağı olduğu belirlenmiştir. Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyumlarının incelendiği bir çalışmada (Öztürk, 2020), uzaktan eğitim sürecine acil geçişin hazırlıksız olan bazı öğretim elemanları açısından sorunlar oluşturduğunu tespit etmiştir. Yapılan bir araştırmada (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005), güdüleme ve uzaktan eğitim

algısının, uzaktan eğitimin başarısında önemli olduğu tespit edilmiştir.

İnternet temelli eğitimin tasarım ve uygulama evrelerinde bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Ayrıca çevrimiçi verilen eğitimlerin tanınırlığı, kalitesi, öğrenci, öğretmen ve kurumsal kimliği konularında çeşitli endişeler vardır. Can (2020), açık ve uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, niteliğin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Can'a (2020) göre Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gereklidir.

Araştırmanın amacı uzaktan eğitime katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime yönelik kişisel uygunluk, etkililik, öğreticilik ve yatkınlık alt boyutlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretimin kişisel uygunluk, etkililik, öğreticilik, yatkınlık boyutları ile toplam puanları kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme lisans programının türüne göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

2. YÖNTEM

2.1 Çalışma grubu

Çalışma grubunda, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarına kayıtlı olan öğrenciler bulunmaktadır. Araştırma evereninde bulunan ve gönüllü katılım gösteren 369 erkek, 342 kadın öğrenci olmak üzere toplam 711 öğretmen adayı çalışma kapsamına alınmıştır.

Tablo 1

Çalışmaya katılan öğrencilerin kayıtlı olduğu programa göre dağılımı

Kayıtlı olunan program	Frekans	Yüzde(%)
Sınıf Öğretmenliği (SÖ)	92	12.9
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	67	9.4
İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ)	87	12.2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)	14	2.0
Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ)	29	4.1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ)	111	15.6
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği (OÖE)	49	6.9

Müzik Öğretmenliği (MÖ)	71	10.0
Resim-iş Eğitimi Öğretmenliği (RÖ)	63	8.9
Beden Eğitimi Öğretmenliği (BEÖ)	57	8.0
Türkçe Öğretmenliği (TÖ)	71	10.0
Toplam	711	100.0

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme lisans programına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. BÖTE ve FBÖ programlarına kayıtlı olan öğrenci sayısının az olması ve verileri analize uygun hale getirilmek için bu iki grup birleştirilmiştir. Ayrıca her iki gruptaki öğretmen adaylarının öğrenci sayısının az olması sebebi ile kayıtlı olduğu fakültede ortak olan bazı dersleri birlikte aldıkları, cevaplarının da benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

2.2 Ölçme Aracı

Veri toplama aracı olarak Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenen Görüşleri (UEYÖG) kullanılmıştır (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014). UEYÖG 18 madde ve “Kişisel Uygunluk, Etkililik, Öğreticilik ve Yatkinlik” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert formunda yapılandırılan ölçeğin cevap seçenekleri 1(hiçbir zaman katılmıyorum), 2 (nadiren katılıyorum), 3 (bazen katılıyorum), 4 (genellikle katılıyorum), 5 (her zaman katılıyorum) şeklindedir.

Tablo 2

Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenen Görüşleri Ölçeği güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Orijinal Ölçek N = 1040	Mevcut Uygulama N = 2061
		Cronbach’s Alpha	Cronbach’s Alpha
Kişisel Uygunluk	6	.862	.920
Etkililik	5	.818	.912
Öğreticilik	4	.807	.859
Yatkinlik	3	.799	.812
Toplam	18	.864	.847

Orijinal ölçek ve alt boyutları ile bu çalışmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, mevcut uygulamada kullanılan ölçeklerin yeterince güvenilir olduğunu, elde edilen sonuçların, araştırma sorularını cevaplamak için kullanılabileceğini göstermektedir.

2.3 İstatistiksel analiz

Öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime yönelik kişisel uygunluk, etkililik, öğreticilik ve yatkınlık alt boyutlarına ilişkin görüşleri belirlemek için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime yönelik görüşlerinin kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme lisans programına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış, fark bulunan sonuçlar için ayrıca Tukey testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Öğrencilerin UEYÖG ve alt boyutlarına ilişkin puanları Tablo 3'te gösterilmiştir. Toplam 2061 ön lisans öğrencisinin cevaplarına göre ölçek puan ortalamasının 48.36 olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Öğrencilerin UEYÖG ve alt boyut puanlarına ilişkin sonuçlar

Boyutlar	N	Min.	Max.	Ortalama	Standart Sapma	100'lük sisteme göre puan
Kişisel Uygunluk	711	6	30	17.92	7.62	59.72
Etkililik	711	5	25	12.25	5.96	48.98
Öğreticilik	711	4	20	15.26	4.44	76.32
Yatkınlık	711	3	15	6.60	3.30	44.01
Toplam	711	18	90	52.03	13.28	57.81

Ölçeğin her bir boyutundan alınan puanlar yüzölçümüne dönüştürüldüğünde (Yüzölçüm sistemi puanı = (sıfır başlangıç noktasına göre alt boyut puan ortalaması/bu boyutta sıfır başlangıç noktasına göre alınabilecek en yüksek puan) x 100), alt boyut ve toplam puan ortalamalarının orta düzeyin biraz üzerinde (57.81) olduğu görülmektedir. Öğreticilik boyutunda puan ortalamaları yüksektir (76.32).

Öğretmen adaylarının kişisel uygunluk boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4'te verilmiştir. Kişisel uygunluk boyutunda en yüksek puanlar İMÖ (19,97), TÖ (19,37) ve BFB (19,26) gruplarına aittir. En düşük ortalama ise RÖ (14,48) grubunda ölçülmüştür.

Tablo 4

Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel uygunluk boyutuna yönelik cevaplarına ilişkin betimleyici istatistikler

Kayıtlı olunan program	Frekans	$\bar{X}$	Ss
SÖ	92	18.50	7.27
PDR	67	16.57	7.62
İMÖ	87	19.97	7.46
BFB	43	19.26	6.83
SBÖ	111	17.86	7.89
OÖE	49	18.14	8.05
MÖ	71	17.77	7.12
RÖ	63	14.48	7.44
BEÖ	57	16.53	8.37
TÖ	71	19.37	6.91
Toplam	711	17.92	7.62

Öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu programa göre kişisel uygunluk boyutuna ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir. Kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme lisans programına göre kişisel uygunluk puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır [$F_{(9-701)} = 3.158, p < .01$].

Tukey testi sonuçları SÖ-RÖ, İMÖ-RÖ, BFB-RÖ ve TÖ-RÖ grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5

Kayıtlı olunan programa göre kişisel uygunluk boyutuna ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	1605.082	9	178.342	3.158	.001*	SÖ > RÖ.
Grup içi	39587.022	701	56.472			İMÖ > RÖ.
Toplam	41192.104	710				BFB > RÖ.
						TÖ > RÖ

*p < .01

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretimin etkililik boyutuna ilişkin puan ortalamaları kayıtlı olunan program türüne göre Tablo 6'da gösterilmiştir. Etkilik boyutunda en yüksek puan ortalamaları İMÖ (13.89), TÖ (13.46) ve SBÖ (13.02) programlarına kayıtlı olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmıştır. En düşük puanın kişisel

uygunluk boyutunda olduğu gibi etkililik boyutunda da RÖ (9.49) grubuna ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6

Çalışmaya katılan öğrencilerin etkililik boyutuna yönelik cevaplarına ilişkin betimleyici istatistikler

Kayıtlı olunan program	Frekans	$\bar{X}$	Ss
SÖ	92	11.88	5.45
PDR	67	11.51	6.03
İMÖ	87	13.89	5.94
BFÖ	43	12.49	5.44
SBÖ	111	13.02	6.39
OÖE	49	10.51	5.07
MÖ	71	12.89	6.01
RÖ	63	9.49	5.74
BEÖ	57	11.74	5.88
TÖ	71	13.46	5.98
Toplam	711	12.25	5.96

Öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre etkililik boyutuna ilişkin puanlara ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiş olup, kayıtlı olunan programa göre etkililik boyutuna ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(9-701)} = 3.638$, $p < .01$].

Tablo 7

Kayıtlı olunan programa göre etkililik boyutuna ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	1126.133	9	125.126	3.638	.000*	İMÖ > OÖE. İMÖ > RÖ. SBÖ > RÖ.
Grup içi	24111.794	701	34.396			MÖ > RÖ.
Toplam	25237.927	710				TÖ > RÖ

* $p < .01$

Öğreticilik alt boyutuna ilişkin öğretmen adayların puan ortalamaları Tablo 8’de gösterilmiştir. Bu boyutta tüm grupların puan ortalamaları

15.26'dır. Öğreticilik boyutunda en yüksek ortalama TÖ grubunun (15.87), en düşük ortalama ise BEÖ (13.67) grubunun puanlarıdır.

Tablo 8

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğreticilik boyutuna yönelik cevaplarına ilişkin betimleyici istatistikler

Kayıtlı olunan program	Frekans	$\bar{X}$	Ss
SÖ	92	15.65	4.63
PDR	67	15.33	4.47
İMÖ	87	15.22	3.88
BFÖ	43	14.86	4.60
SBÖ	111	15.53	4.18
OÖE	49	16.04	4.27
MÖ	71	15.11	4.17
RÖ	63	14.83	5.33
BEÖ	57	13.67	5.49
TÖ	71	15.87	3.50
Toplam	711	15.26	4.44

Öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu programa göre öğreticilik puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları (Tablo 9), gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir [$F_{(9-701)} = 1.381$, $p > .05$]. Bulunan bu sonuca dayalı olarak öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu programa göre öğreticilik boyutuna ilişkin puanlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Kayıtlı olunan programa göre öğreticilik boyutuna ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P
Gruplar arası	244.369	9	27.152	1.381	.192
Grup içi	13777.921	701	19.655		
Toplam	14022.290	710			

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretimin yatkinlik boyutuna ait puan ortalamaları Tablo 10'da gösterilmiştir. Bu boyutta öğrencilerin puan ortalaması 6.60'tır. yatkinlik boyutunda en yüksek puanın PDR grubu öğrencilerine ait olduğu (7.72), en düşük ortalamanın ise BEÖ grubuna ait olduğu (5.70) görülmektedir.

Tablo 10

Çalışmaya katılan öğrencilerin yatkinlik boyutuna yönelik cevaplarına ilişkin betimleyici istatistikler

Kayıtlı olunan program	Frekans	$\bar{X}$	Ss
SÖ	92	6.11	3.00
PDR	67	7.72	3.03
İMÖ	87	6.86	3.03
BFÖ	43	6.42	2.93
SBÖ	111	7.07	3.75
OÖE	49	6.55	3.25
MÖ	71	6.68	3.60
RÖ	63	6.13	3.27
BEÖ	57	5.70	3.04
TÖ	71	6.35	3.44
Toplam	711	6.60	3.30

Öğrencilerin kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme lisans programına göre uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime ilişkin görüşlerinin yatkinlik boyutuna ait puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir. Yatkinlik boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(9-701)} = 2.095$, $p < .05$]. Tukey testi sonuçları, PDR ve BEÖ grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 11

Kayıtlı olunan programa göre yatkinlik boyutuna ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	202.816	9	22.535	2.095	.028*	
Grup içi	7539.541	701	10.755			PDR > BEÖ.
Toplam	7742.357	710				

* $p < .05$

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime ilişkin ölçek toplam puanları Tablo 12’de verilmiştir. Tüm gruplarda ölçek puan ortalaması 52.03’tür. Ölçek toplamında en yüksek İMÖ grubuna aittir (55.93). RÖ (44.92) ve BEÖ (47.63) gruplarında ortalamanın düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12

Çalışmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime yönelik cevaplarına ilişkin betimleyici istatistikler

Kayıtlı olunan program	Frekans	$\bar{X}$	Ss
SÖ	92	52.14	10.61
PDR	67	51.12	13.91
İMÖ	87	55.93	12.35
BFÖ	43	53.02	12.86
SBÖ	111	53.48	15.10
OÖE	49	51.24	12.11
MÖ	71	52.45	13.07
RÖ	63	44.92	14.36
BEÖ	57	47.63	12.97
TÖ	71	55.06	11.47
Toplam	711	52.03	13.28

Kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme lisans programına göre öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime yönelik görüşlerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir. Öğrencilerin ölçek toplam puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F_{(9-701)} = 4.359$, $p < .01$]. Tukey testi sonuçları SÖ, İMÖ, SBÖ ve TÖ gruplarına ait puanların RÖ grubunun puanından yüksek olduğunu, ayrıca İMÖ grubu puanının BEÖ grubu puanından yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

Kayıtlı olunan programa göre öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime yönelik görüşlerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	6635.636	9	737.293	4.359	.000*	SÖ > RÖ. İMÖ > RÖ. İMÖ > BEÖ.
Grup içi	118572.744	701	169.148			SBÖ > RÖ. TÖ > RÖ
Toplam	125208.380	710				

*p < .01

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının alt boyutlarda ve toplamda almış oldukları puan ortalamalarının, öğreticilik alt boyutu dışında, orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğreticilik boyutunda alınan yüksek puan, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumsuzluğuna işaret etmektedir. Çünkü bu boyutta geleneksel model ile uzaktan eğitim modelinin kıyaslaması vardır. Puanın yüksekliği geleneksel eğitimin uzaktan eğitimden daha etkili olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda da geleneksel eğitimin web tabanlı uzaktan eğitime göre daha başarılı bulunmuştur (Yiğit, Aruğaslan, Özaydın, Tonguç ve Özkanan, 2012).

Öğrencilerin kişisel uygunluk boyutunda almış olduğu puanlar orta düzeydedir. Bu düzey öğrencilerin kendilerini uzaktan eğitim etkinliklerine orta düzeyde uygun gördüğü şeklinde yorumlanabilir. “Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki” (Yavuz, 2016)’nin incelendiği çalışma da uzaktan eğitimin üstünlüklerinin orta seviyede olduğu gözlemlenmiş ancak eksiklerinin orta seviyenin biraz üstünde olduğu görüşü hakim olmuştur. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Diğer taraftan öğrenciler etkililik boyutunda da orta düzeyde puanlara sahiptir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye hazırlık, öğrenme süreci ve öğrenmelerin gerçekleşmesi kapsamında, uzaktan eğitim modeli için kendilerini uygun görme düzeyinin orta seviyelerde kaldığı görülmektedir.

Öğreticilik boyutuna ilişkin tespit edilen puan ortalamaları, diğer boyutlara göre daha yüksek düzeydedir. Bu husus öğrencilerin genel olarak öğretim sürecinde geleneksel eğitimi uzaktan eğitimden daha etkili gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yatkınlık boyutuna ilişkin puan ortalamaları orta seviyededir. Bu bulgu öğrencilerin kendilerine verilen ödev ve benzeri görevleri tamamlama konusunda kendilerini orta düzeyde gördükleri şeklinde değerlendirilebilir.

Kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme lisans programına göre kişisel uygunluk puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. SÖ, İMÖ, BFB ve TÖ gruplarının kişisel uygunluk boyutuna ilişkin puan ortalaması RÖ grubunun ortalamasından yüksektir.

SÖ, İMÖ, BFB ve TÖ gruplarının öğretmen yetiştirme lisans programlarında bulunan alan derslerinin genel anlamda RÖ programda yer alan derslerden farklı olduğu söylenebilir. RÖ grubunda uygulamaya ağırlık veren derslerin daha yoğun olduğu gözlemlenmektedir (YÖK, 2020). Anlamlı farkın, programda yer alan derslerin niteliğinden de etkilenmiş olduğu düşünülebilir. Ancak yine de bu hususun araştırılması ayrı bir

çalışma konusu yapılabilir.

Kayıtlı olunan programa göre etkililik boyutuna ait puanlar arasındaki fark vardır. Etkililik boyutunda İMÖ puanları OÖE grubundan, yine İMÖ, SBÖ, MÖ ve TÖ gruplarının etkililik boyutuna ilişkin puanları RÖ grubunun puan ortalamasından yüksektir.

Öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre öğreticilik alt boyut puanları benzerlik göstermektedir. Kayıtlı olunan program, öğreticilik boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerini etkilememektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmen adaylarının geleneksel eğitimi öğreticilik boyutu bakımından genel anlamda uzaktan eğitimden daha etkili bulunduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime ilişkin görüşlerinin yatkınlık boyutuna ilişkin puanlarında PDR grubunun puanları, BEÖ grubunun puanlarından yüksektir. Diğer grupların puanları benzerdir.

Kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme lisans programına göre öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında sunulan öğretime yönelik görüşleri farklıdır. SÖ, İMÖ, SBÖ ve TÖ grubu puanları RÖ grubunun puanlarından, İMÖ grubunun puanları ayrıca BEÖ grubunun puanından yüksektir.

Uzaktan eğitimin yürütülmesi sürecinde çeşitli problemlerin yaşandığı bilinmektedir (Kırmacı ve Acar, 2018; Bilgiç ve Tüzün, 2015; Falowo, 2007; Hara ve King, 1999; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Wang, Cheng, Yue, & McAleer, 2020; Birişçi, 2013; Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan, 2016; Erzen ve Ceylan, 2020; Kaya, 2002; Yurdakul, 2005; Bayram, Peker, Aka ve Vural, 2019). Bazı araştırmacılar ise uzaktan eğitimin bireylerin sosyalleşmesini engellemekte olduğunu, bazı uygulamalı derslerin web tabanlı uzaktan eğitimle verilmesinde uygulamaların yapılmasında bazı problemlerin yaşanmakta olduğunu ve sağlıklı öğrenme gerçekleşmediğini ifade etmişlerdir (Horzum, 2003). Ayrıca derslerin hazırlanmasında öğretmen ve diğer görevliler daha çok emek ve zaman harcamakta, uzaktan eğitimde yer alan teknolojiyi bilmeyen öğrenciler öğrenmede problem yaşamaktadır. Öğrenci görüşlerinin orta düzeyde kalması, öğrencilerin deneyimlediği uzaktan eğitim etkinliklerinin yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir. Ancak yine de bu hususların araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirmesine Yönelik Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2) 36-46.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Belcheir, M. J. ve Cucek, M. (2002). *Faculty Perceptions of Teaching Distance Education Courses*. Research Report 2002. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 480 925).
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 24-40.
- Brinkerhoff J. & Koroghlanian C. M. (2005). Student computer skills and attitudes toward internet-delivered instruction: an assessment of stability over time and place. *J. Educational computing research*, 32(1), 27-56.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Drennan, J., Kennedy, J., & Pisarski, A. (2005). Factors Affecting Student Attitudes Toward Flexible Online Learning İn Management Education. *Journal of Educational Research*, 98(6), 331-338.
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173.
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). Covid-19 Salgını ve Uzaktan Eğitim: Uygulamadaki Sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 24 (84), 229-262.
- Falowo, R. O. (2007). Factors İmpeding Implementation of Web-Based Distance Learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.

- Hara, N. & Kling, R. (1999). Students' frustrations with a web-based distance education course. *First Monday*, 4(12). <https://doi.org/10.5210/fm.v4i12.710>
- Horzum, B. (2003). *Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kıralı, F. N. & Alıcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- Kırmacı, Ö & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Özümk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (2), 294-304.
- Özkul, A. E., & Girginer, N. (2001). Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3). 107-117.
- Öztürk, H. (2020). Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyumlarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 74-97.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.
- Tekin, O. (2007). *Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve tutumlarına etkisi- Muğla ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., & McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36. <http://doi.org/10.3390/jrfm13020036>
- Yalın, H. İ. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (19. Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, T., Aruğaslan, E., Özaydın, B., Tonguç, G. ve Özkanan, A. (2012). Geleneksel Eğitim Ve Uzaktan Eğitimde Öğrenen Başarılarının Karşılaştırılması: Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı Dersi Örneği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-13.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzak-tan eğitime yönelik görüşleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırma-ları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yılmaz, H., Düğenci, M. (2010). Hizmet İçi Eğitime Farklı Bir Yaklaşım: E-Hizmet İçi Eğitim, Muğla Üniversitesi. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 67-74
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan Eğitim. Ö. Demirel (Ed.). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Apegem Akademi
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*, 05.06.2021 tarihinde Yükseköğretim Kurulu: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarında_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf adresinden alındı.

Bölüm 10

FEN EĞİTİMİNDE AKIL YÜRÜTMENİN
YERİ VE ÖNEMİ, FEN EĞİTİMİNDE AKIL
YÜRÜTME SÜRECİNİ KOLAYLAŞTIRAN
BECERİLER VE UYGULAMALAR

Seda OKUMUŞ¹

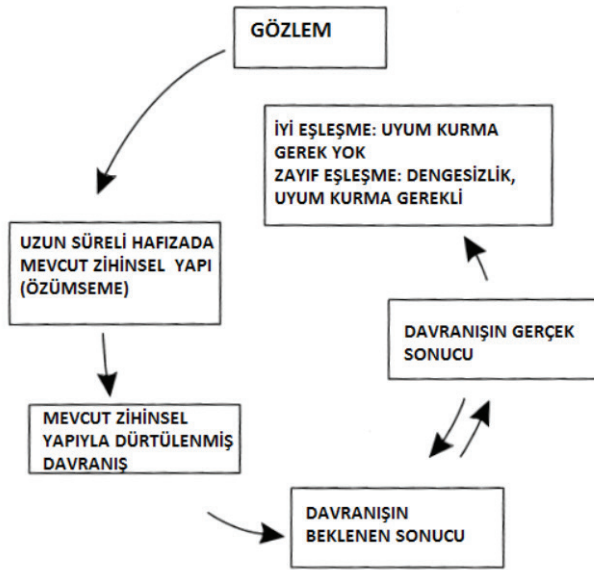
¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, seda.okumus@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6271-8278

1. DÜŞÜNME VE AKIL YÜRÜTME

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri de düşünmesidir. Düşünme oldukça geniş bir yapıya sahip ve bilimde tüm disiplinleri ilgilendiren bir kavramdır. Bu bağlamda düşünme kavramı ile ilgili farklı ve birbirini tamamlayan tanımlarla karşılaşmaktadır. Düşünme kavramını John Dewey “günlük kontrol edilmeyen bilinç akışı” şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre Dewey düşünme eylemini çok geniş bir çerçevede ele almış ve doğrudan algılanamayan şeylerle ilgili olduğunu, hayal gücü gerektirdiğini, inanma eğilimi içerdiğini, soruşturma ve çıkarsamalarla ilerlediğini ve yansıtıcı düşünme yolu olduğunu belirtmiştir (Moseley vd., 2005). Düşünme kavramının çok geniş bir anlama sahip olduğu düşünüldüğünde, düşünmenin bilinç olgularının tümünü kapsadığını, düşünmenin düşünmesini de içerdiğini ifade edilmektedir (Duran, 2014; Hançerlioğlu, 2004).

Akıl yürütme (muhakeme, usa vurma), düşünme ile ilişkili bir kavramdır. Ancak düşünme kavramı akıl yürütmeyi de içine alır ve daha geniş bir çerçevede ele alınır. Akıl yürütme ile ilgili alan yazında çeşitli tanımlar yer almaktadır. Akıl yürütme kavramı Türk Dil Kurumu’nda (TDK) (2005) “*usavurma*” “*mantık ilkelerine uygun biçimde düşünme ya da bu ilkelerden yararlanarak sorun çözme; düşüncenin, belirli birtakım önermeleri birbirine bağlayarak yeni bir önermeye (sonuca) erişmesi*” şeklinde tanımlanmıştır. Kurtz, Genter ve Gunn (1999) akıl yürütmeyi insanların bilgiyi aldığı ve eldeki verilere göre bilgiden bir çıkarımda bulunduğu bilişsel bir süreç olarak açıklarlar. Johnson-Laird’e (2000) göre akıl yürütme, var olan bilgilerden çıkarım yapılan zihinsel bir süreçtir. Çüçen ve Ertürk (2008) ise akıl yürütmeyi mantık kuralları çerçevesinde çıkarımda bulunma şeklinde tanımlamışlardır.

Lawson (2004) akıl yürütme sürecini, bilgiyi işlemek ve doğrudan deneyimin ötesine geçen sonuçlar çıkarmak için kullanılan zihinsel bir strateji, plan veya kural olarak tanımlar ve Piaget’in öğrenme kuramına göre özümseme ve uyumsama süreçlerini içeren hipotetik-tümdengelsel veya hipotetik kestirimsel bir süreç olduğunu vurgular. Lawson (2004) akıl yürütme ve öğrenme ilişkisini içeren şeması Şekil 1’de verilmiştir.



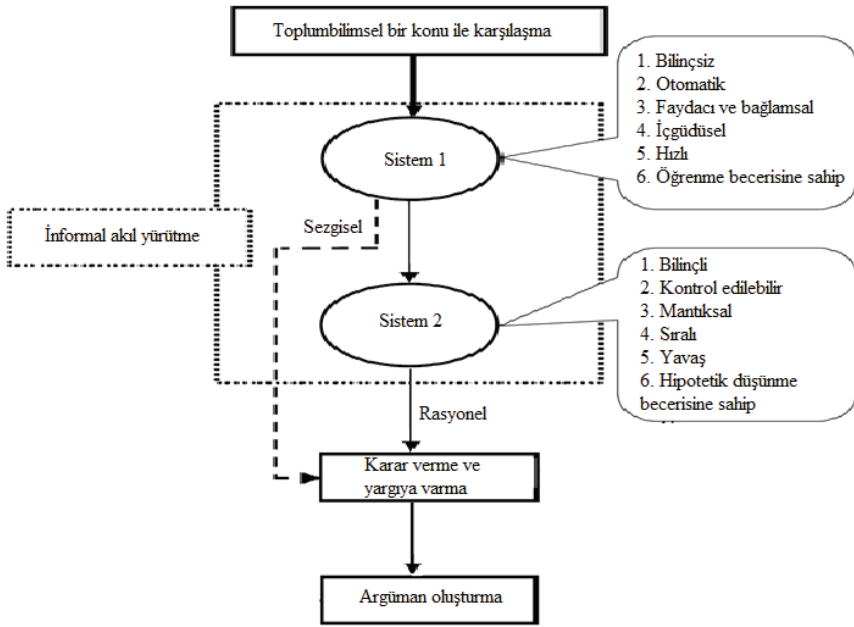
Şekil 1. Lawson'a göre akıl yürütme süreci ve öğrenme ilişkisi (Duran, 2019)

Lawson'un ifade ettiği akıl yürütme sürecinin temelde gözlemlerle başladığı görülmektedir. Bu gözlemlerin Piaget öğrenme kuramında ifade edildiği gibi, zihinde var olan bilişsel şemalarla eşleştirilerek veya değiştirilerek davranış şeklinde ortaya çıkmaktadır. Davranışın sonucuna göre de zihinde var olan şemaların yapısı değiştirilerek akıl yürütme süreci devam ettirilir. Bu süreç dinamik bir yapıdadır. Davranış sonucunda dengesizlik durumu ortaya çıkarsa süreç yeniden işe koşulmaktadır.

Akl Yürütme Ve Karar Verme Süreçleri

İnsanoğlu herhangi bir durumla ilgili karşılaştığı problemlerle ilgili karar verme sürecinde çeşitli karar verme mekanizmaları kullanır. Bunlardan ikili işlem teorileri önemli bir yere sahiptir. Kahneman (2003) düşüncüyü iki sistemde incelemektedir. Buna göre sistem 1; bilinçsizdir, hızlı ilerler, işlemler paralel ve otomatik olarak gerçekleşir, faydacıdır ve bağlamsaldır. Sistem 1'deki süreçler bilinçsiz mantığı kontrol eder ve sezgiseldir: içgüdülerle edinilir. Bununla birlikte, çağrışımlar yoluyla öğrenme becerisine de sahiptir. Sistem 1 aslında, kişinin çevresinde gerçekleşen olaylar hakkında en kısa sürede izlenim edinebilmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu durum, kişinin etrafında gerçekleşen olaylara anında dönüt vermesini sağlar. Özellikle tehlike anları için sistem 1 düşünme oldukça önemlidir. Sistem 1 kişiye sezgisel kararlar aldırma noktasında yol gösterir. Sistem 2 ise bilinçlidir, yavaş ilerler, işlemler sıralıdır, müzakerecidir ve mantıksaldır. Sistem 2 kişiyi mantıklı düşünmeye yönlendirir, hipotetik düşünmeyi

sağlar. Bu nedenle mantık ön plana çıkar ve kişinin çıkarım yapmasında sezgisel düşünme ve hisler arka planda kalır. Dolayısıyla kişi, süreçte ilgili problem hakkında daha detaylı düşünerek karar verir. Sistem 2 mantıklı çıkarımlar yapma sürecini içerdiği için sistem 1'den aktarılan sezgileri veya izlenimleri daha gerçekçi değerlendirir ve eğer gerekli ise bu sezgi veya izlenimleri geçersiz sayar (Duran, 2019; Eliades, Mansell, Stewart & Blanchette, 2012; Singmann & Kaluer, 2011; Urhan, 2016; Yama vd., 2010). Kahneman'ın (2003) akıl yürütme ikili işlem teorisine göre informal akıl yürütme süreci Şekil 2'de verilmiştir.



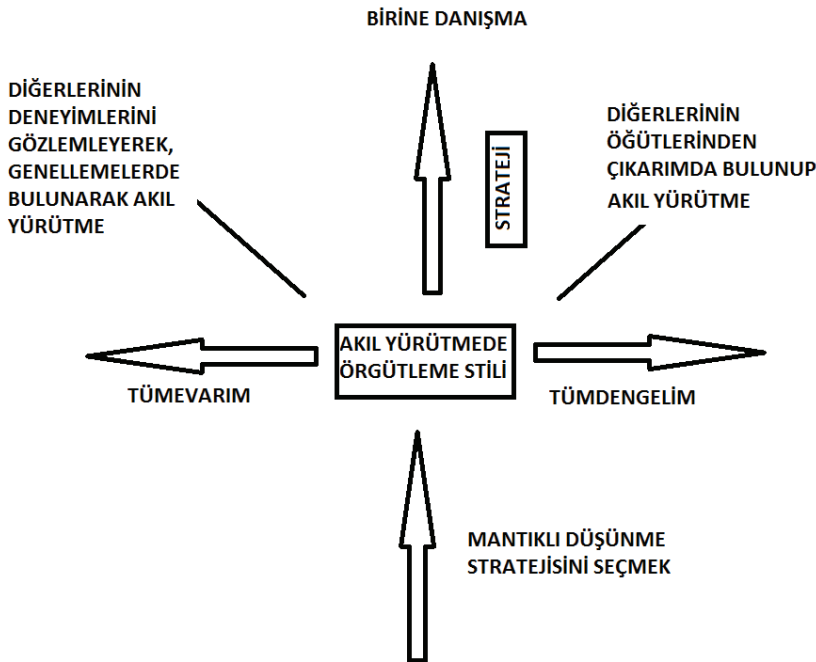
Şekil 2. Kahneman'ın (2003) akıl yürütme ikili işlem teorisine göre informal akıl yürütme süreci

Akıl Yürütme Stil Ve Stratejileri

Eğitim- öğretim süreçlerinde sıkça ifade edilen öğrenme ve öğretme stilleri, kişinin öğrenmek ve öğretmek için seçtiği stratejiler olarak tanımlanabilir (Nielsen, 2002). Alan yazında öğrenme stillerinin daha çok duyu- larla ilişkilendirildiği, buna bağlı olarak da duyuşsal, fizyolojik ya da al- gılamaya dayalı öğrenme stillerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Duran,

2019). Öğrenmenin üst düzey bir beceri olduğu ve düşünme ve akıl yürütmeyi en azından pratik olarak deneyimlemeyi içerir. Bu bağlamda, akıl yürütme stilleri bilişsel boyutla ilgilidir ve bilginin işlenmesi aşamasında ele alınmaktadır. Çünkü akıl yürütme ile düşünceler, çıkarım ve kestirim yoluyla bilgiye dönüştürülür, böylece bilgi yaratıcı ve eleştirel olarak ele alınarak fikir haline getirilir (Duran, 2019).

Akıl yürütme stillerinin anlaşılmasında akıl yürütme stratejileri önemli bir boyuttur. Akıl yürütme stratejileri, akıl yürütme sürecinde kişinin hangi yolu izleyeceğine yönelik tercihte bulunmasıdır denebilir. Bu bakımdan kişiden kişiye değişiklik gösterir ve karar verme stillerinden farklı bir anlam ifade eder. Stil ve stratejinin farkı bu noktada ortaya çıkar. Örneğin bir bireyin akıl yürütme sürecinde başkalarına aklına danışması bir stratejidir; akıl yürütme sürecinde gözlem yapması ve diğer insanların deneyimlerinden faydalanması ise bir stildir. Yine, akıl yürütme sürecinin sistematik veya hiyerarşik olması bir stratejidir; sürecin tümevarımsal ya da tümdengelsel olarak seçilmesi ise bir stildir (Duran, 2019). Şekil 3'te akıl yürütme stili ve stratejisi arasındaki fark şemalaştırılmıştır.



Şekil 3. Akıl yürütme stili ve akıl yürütme stratejileri arasındaki fark (Duran, 2019)

Crombie (1994) akıl yürütme stillerini şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1- Matematiksel Tümdengelim: Her türlü varlık matematiksel bir formda açıklanır ve bilimsel açıklamalarda tümdengelim kullanılır.

2- Deneysel Değerlendirme: Akıl yürütme sürecinde örüntü kurmak için deneysel araştırma kullanılır.

3- Hipotetik Modelleme: Bilimin açıklayıcı modeller geliştirilerek ilerleyeceğini savunur. Akıl yürütme sürecinde evreni anlamak için modeller gerekli araçları ve sezgileri sağlar.

4- Sınıflandırma ve Taksonomi: Evreni anlamak için varlıkların, olayların ve durumların sınıflandırılması gerektiğini savunur.

5- Olasılıklı Akıl Yürütme: bir olayın veya durumun ortaya çıkmasına neden olacak sebeplerin, olasılıkların belirlenmesinin önemine vurgu yapar.

6- Tarihe Dayalı Evrimsel Akıl Yürütme: Evren ve varlıklarla ilgili her konuda tarihsel olarak akıl yürütmeye dayanır (Kind & Osborne, 2016).

Akıl Yürütme Türleri

Alan yazına bakıldığında akıl yürütme kavramının oldukça geniş bir çerçevede ele alındığı ve farklı türlerinden bahsedildiği görülmektedir. Bununla birlikte, bir düşünme biçimi olması bakımından akıl yürütme türleri arasında belli bir sınıflama olmadığı ve farklı bilim insanlarının farklı sınıflamalar yaptığı görülmektedir. Akıl yürütmelerin sınıflandırılmasında en çok göze çarpan kategoriler, tümevarım ve tümdengelimle akıl yürütmedir. Bununla birlikte özelden özele akıl yürütmeyi barındıran analogi de akıl yürütmeler içerisinde sınıflandırılmaktadır.

Akıl yürütmenin sınıflandırılmasında Walton'un (1990) kategorileri de önemlidir. Bunlar: 1) Monolektik ve diyalektik akıl yürütme, 2) Doğruluk değerine dayalı ve bilgi tabanlı akıl yürütme, 3) Durağan ve dinamik akıl yürütme ve 4) Uygulamalı ve kuramsal akıl yürütmedir. Şekil 4'te alan yazından derlenen ve Gültekin (2013) tarafından oluşturulan akıl yürütme türleri görülmektedir.

Akıl Yürütme Türleri Sınıflandırılması

AKIL YÜRÜTME TÜRLERİ			
a) Dayanak Mantık Türüne Göre Akıl Yürütme Türleri	b) Uygulama Alanına Göre Akıl Yürütme Türleri	c) Temele Aldıkları Unsura Göre Akıl Yürütme Türleri	
Bulanık	Kuramsal	Abdüksiyon	Kaldırılabilir
Geleneksel	Uygulamalı	Amaç güdümlü	Kanıtı dayalı
Kıyas	Klinik	Amaçsal	Kantlayıcı
Koşullu	İstatistiksel	Artık	Matris
Önermelere dayalı	Sayısal	Ayrıştırıcı	Model-tabanlı
Sembolik	Sosyal	Bilgi tabanlı	Monolektik
Makul	Ahlaki	Birleştirici	Nitel
Yüklemisel	Tarihsel	Bütüncül	Olağan
	Mantıksal	Bütünsel	Otomatikleşmiş
	Uzamsal	Deneyisel	Ömekleyici
		Dilbilgisel	Sınırlılık temelli
		Dinamik	Tekdüze olmayan
		Diya gramatik	Vaka-Temelli
		Diya lektik	Varsayımsal
		Doğruluk değerine dayalı	Veri Güdümlü
		Durağan	Zamansal
		Gerçek dışı	
		Gözlemsel	
Akıl yürütme yolları	Akıl Yürütme Biçimleri	Akıl Yürütmenin İşlemleri	
Tümevarımsal akıl yürütme	Formal akıl yürütme	Nedenselliğe Dayalı akıl yürütme işlemleri	
Tümdengelimisel akıl yürütme	İnformal akıl yürütme (Postformal akıl yürütme)	Sebeup-sonuç akıl yürütmesi	
		Kiplik akıl yürütmesi	
		Karşılaştırmaya dayalı akıl yürütme işlemleri	
		Benzerliğe dayalı / Analogik akıl yürütme	
		Farklılığa dayalı akıl yürütme	
		Artı-eksi akıl yürütmesi	
		Orantısal akıl yürütme	
		Ölçütlü akıl yürütme	

*Şekil 4. Akıl yürütme türleri (Gültekin, 2013)***Akıl Yürütme Yolları**

Akıl Yürütme yollarına bakıldığında genel olarak tümevarım ve tümdengelimden bahsedilmektedir. Bu kısımda ayrıca tümdengelimle- tümevarım ve abdükatif yollarla akıl yürütmeden de bahsedilecektir.

1. Tümdengelim

Genel bir olay veya durumdan özel bir duruma ilerleme söz konusudur. Yani tümdengelimde bütünden parçaya doğru bir akıl yürütme söz konusudur. Tümdengelimde bir çıkarım söz konusudur (Ateş, 2019; Grünberg, Grünberg, Onart & Turan, 2003; Johnson-Laird, 2006). Platon, bilimsel çalışmalarda tümdengelimle doğru öncüllerden yola çıkarak doğru bilgilere ulaşılabilirliğini kabul etmektedir (Duran, 2019). Bununla birlikte, tümdengelim sonuçları (çıkarımları) da içerdiği için ispata dayalı olduğu ve yeni bilgi üretmediği ifade edilmektedir (Ateş, 2019; Özlem, 2004; Ülken, 1983). Bu nedenle, tümdengelim, doğru varsayımlardan yola çıkmak şartıyla doğru çıkarımlara ulaşabilmeyi sağladığı için ispatlama yöntemi olarak da ifade edilmektedir (Şen, 2003). Tümdengelim fen derslerine yansımaları ispatlamaya dayalı (doğrulama) laboratuvar yaklaşımı ve kapalı uçlu deneylerdir. Bu şekilde, deneylerin nasıl yapılacağı öğrencilere verilir ve öğrenciler kendilerine verilen yolu izleyerek ispatlama deneyleri yapar-

lar. Tümdengelimle yürütülen kapalı uçlu deneyler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede yetersiz kalmaktadır (Ateş, 2019).

2. Tümevarım

Farklı olay ve durumlardan genelleme yoluyla parçadan bütüne doğru akıl yürütmeye tümevarım denir. Tümevarımda, deneyimlere dayalı gözlemlerden ya da deneysel olarak elde edilmiş önermelerden genelleştirmeler yapılır ve sonuç çıkarılır (Arnheim, 2007; Ateş, 2019; Emiroğlu, 2004; Şen, 2013). Tümevarımda bilim insanlarının deney ve gözlem yoluyla bir doğa olayının genel kuralını oluşturmaları ve yeni varsayımları benimsemeleri sağlanır (Grünberg vd., 2003). Tümevarımda tümdengelim aksine bir çıkarım değil, bir varım söz konusudur (Özlem, 2004). Dolayısıyla tümevarım sürecinde elde var olan bilgilerden daha fazlasına ulaşılır. Aristo, bilimsel bilginin elde ediliş sürecinde tümevarımı önemsemiştir (Küken, 2001). Tümevarımda her zaman doğru bilgilere ulaşılamayabilir (Bocchenski, 2008) ancak farklı bileşenleri zihin süzgecinden geçirerek bir bütün oluşturma durumu söz konusu olduğu için tümevarımsal akıl yürütme yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir (Yıldırım, 1997). Bilimsel süreçte tümdengelim “doğrulama”, tümevarım ise “buluş” boyutlarını içermektedir. Bu nedenle tümevarım yaratıcılığı daha çok etkilemektedir (Yıldırım, 1997). Tümevarımın fen derslerine yansımaları keşfetmeye dayalı laboratuvar yaklaşımı ve açık uçlu deneylerdir. Süreçte deneylerin nasıl yapılacağı öğrencilere verilmez; öğrenciler deneyin nasıl yapılacağını kendileri belirler ve deneyleri yaparlar. Öğrencilerin ilgili konuya yönelik genellemelere varması beklenir. Tümevarımla yürütülen açık uçlu deneyler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir, ancak açık uçlu deneylerin zihinsel yeterlikleri gelişmemiş öğrencilerle yürütülmesi çok önerilmemektedir (Ateş, 2019).

3. Tümdengelimle Tümevarım

Tümdengelim ve tümevarım yoluyla akıl yürütmenin eksik noktaları ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak tümdengelimle tümevarım akıl yürütme yolu ortaya konmuştur. Bu şekilde, tümdengelim ve tümevarım akıl yürütme yollarının hem tek başına hem de birlikte kullanılarak bilimin ve bilimsel bilginin gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır (Ateş, 2019). Tümdengelimle tümevarımın bilimsel bilgi döngüsü Şekil 5’te ifade edilmiştir.



Şekil 5. Bilimsel bilginin üretim döngüsü (Babbie, 2007)

Tümdengelimle tümevarım akıl yürütme sürecinde ilk olarak bireysel gözlemlerden yola çıkılarak hipotezlere ulaşılır. Daha sonra tümdengelimle bütünden parçaya doğru gidilir. Oluşturulan hipotezlerin test edilmesi için veriler toplanır ve veri analizleri ile hipotezlerin geçerlikleri test edilir.

4. Abdüktif

Abdüktif akıl yürütme, tümevarımda olduğu gibi bazı önermelerden yola çıkarak genellemelere ulaşmayı içermektedir. Abdüktif akıl yürütme, herhangi bir konu alanında var olan bir fikri yeni bir alana uygulayarak ya da sınırlı kanıtlara dayalı olarak akla yatkın olan sonucu belirleme sürecidir. Ayrıca, abdüktif akıl yürütme, bir konu alanı ile ilgili tamamlanmamış gözlemler ve bu gözlemlere yönelik en mantıklı açıklama şeklinde tanımlanmaktadır (Ateş, 2019). Abdüktif akıl yürütmede de tümevarımda olduğu gibi bir sonuca ulaşma durumu söz konusudur ve akıl yürütme süreci sonunda yeni bilgiler elde edilmektedir. Bu bakımdan tümdengelimden farklılık göstermektedir. Ancak Abdüktif akıl yürütmede eksik ve sınırlı bilgilerden yola çıkıldığı için tümevarım kadar kesin sonuçlar vermez. Çünkü tümevarımda kesin bilgilerden ve gözlemlerden yola çıkılarak bütüne ulaşılmaya çalışılır. Bu bakımdan abdüktif akıl yürütme daha çok gündelik hayat problemlerinde akıl yürütme sürecinde kullanılır (Ateş, 2019).

Akıl Yürütme Biçimleri

1. Formal Akıl Yürütme

Formal akıl yürütme, biçimsel düşünme ve mantıksal düşünme şeklinde de ifade edilmektedir. Formal akıl yürütme doğru önermelerden yola çıkarak doğru önermelere varmak amacıyla yapılmakta ve mantık yasalarına göre hareket etmektedir (Bochenski, 2008). Piaget'e göre (2004:88) formal akıl yürütme tümdengelimsel ve çıkarımsaldır. Buna göre, formal akıl yürütmede formal işlemler sadece varsayımlara veya önermelere uy-

gulanır ve ilişkiler, sınıflar ve sayılar mantığına karşıt olarak önermeler mantığına dayanır (Gültekin, 2013). Akıl yürütme kavramı dendiğinde, genellikle ilk olarak akla formal akıl yürütme gelir (Sadler, 2004). Formal akıl yürütmede genellikle tümdengelim kullanılır; formal akıl yürütme sürecinde nedenler sonucu destekler; formal akıl yürütme problemleri iyi tanımlanmış, açık ve nettir, sınırları bellidir; formal akıl yürütme öncülleri sabit ve değişmezdir (Evans, 2002; Perkin, Farady & Bushey, 1991; Sadler, 2004). Bu bakımdan formal akıl yürütme iyi yapılandırılmış problemlerin çözümünde kullanılan bir akıl yürütme biçimidir denebilir (Evans & Thompson, 2004).

Formal akıl yürütme tümdengelim ve istatistiksel çıkarım olmak üzere iki ana eksenle incelenir. Formal akıl yürütme üç ilkeye dayanır: 1) özdeşlik ilkesi (bir şey kendisinin aynısıdır), 2) çelişmezlik ilkesi (bir şey hem doğru hem yanlış olamaz) ve 3) üçüncü durumun olanaksızlığı ilkesi (bir şey ya doğrudur ya yanlıştır, üçüncü bir olasılık yoktur) (Duran, 2019). Formal akıl yürütme formal argümanlara dayalıdır. Formal argümanlar ise doğası gereği tümdengelimsel bir yapıya sahiptir. Formal akıl yürütmede sonuç, öncüllere dayanır ve öncüllerde var olmayan (en azından dolaylı olarak) hiçbir bilgi içermez. Buna göre formal akıl yürütmeler, analitiktir ve yeni bilgiler oluşturmaktan ziyade bilgileri düzenlemede yardımcı olur (Zarefsky, 2005).

2. İnfomal Akıl Yürütme

Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçlar her ne kadar formal akıl yürütme ve mantık dilinde sunulsa da, elde edilen sonuçlar infomal akıl yürütme yoluyla sağlanır (Tweney, 1991). Sadler'e (2004) göre infomal akıl yürütme, bireyin karmaşık olaylar hakkında sadece basit çözümler ortaya koymadan o olayı derinlemesine değerlendirmesi ve analiz etme yeteneğidir. Zohar ve Nemet (2002) ise infomal akıl yürütme kavramını, bazı olaylar hakkında nedenleri/sonuçları, olumlu/olumsuz yönleri ve avantaj/dezavantajlarını düşünerek hareket etme süreci olarak tanımlamışlardır.

İnfomal akıl yürütme kurallarla ve ilkelerle sınırlı değildir. İnfomal akıl yürütmede formal akıl yürütmenin aksine, tümevarımsal akıl yürütme süreci etkindir. Bu süreçte tümevarım yardımıyla, bir dizi olgu veya gerçek sınıflandırılmaya ve bunları tanımlayan genellemelere ulaşılmaya çalışılır (Zohar & Nemet, 2002).

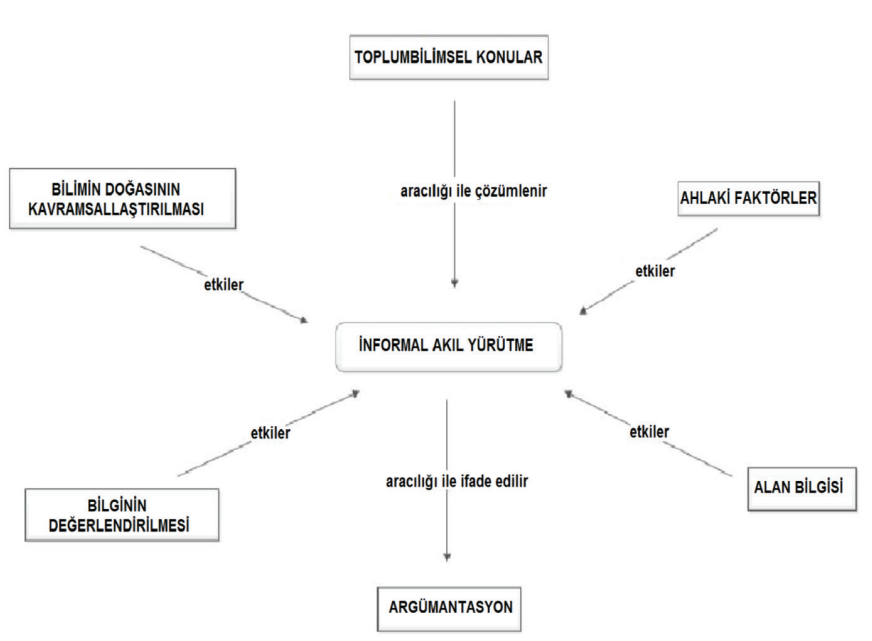
Perkins'e (1985) göre formal ve infomal akıl yürütme arasında üç belirgin fark vardır:

1) Formal akıl yürütmede öncüller ve varsayımlar önceden belli ve kesindir. İnfomal akıl yürütmede ise öncüller ve varsayımlar eklenebilir, çıkarılabilir ya da esnetilebilir.

2) Formal akıl yürütmede argümanlar düzenli bir yapıdadır ve tüm-dengelsel akıl yürütme takip edilir. İnfomal akıl yürütmede de ise argümanlar iki yönlü/birbirine zıt yönde de olabilir, ayrıca, argümanlar tahmine dayalıdır ve tümevarımsal akıl yürütme takip edilerek oluşturulur.

3) Formal akıl yürütme tümdengelimle dayandığı için argümanlar uzun bir zincir şeklindedir ve genellikle matematiksel ispatlar gerektirir. İnfomal akıl yürütme ise adeta bir çalılgı andırır ve çok sayıda kısa dallardan meydana gelir (Topçu, 2017).

İnfomal akıl yürütme daha çok gündelik olaylarda ve birden fazla çözüm önerisi içeren sosyobilimsel konularda kullanılmaktadır. Bu nedenle infomal akıl yürütme sürecinde sadece bilimsel bilgiler önemli değildir; aynı zamanda ahlaki konular, etik ikilemler, duygusal faktörler, sosyal konular gibi birçok etmen de önem arz etmektedir (Sadler & Zeidler, 2004, 2005a; Secor, 1987; Topçu, Yılmaz Tüzün & Sadler, 2011; Zohar & Nemet, 2002). Sadler (2004) infomal akıl yürütme ve etki elemanlarını sosyobilimsel konular ve argümantasyonla ilişkilendirerek Şekil 6'daki gibi ifade etmektedir.



Şekil 6. İnfomal akıl yürütme ve etki elemanları (Sadler, 2004)

Sadler ve Zeidler (2005b) infomal akıl yürütmeyi rasyonel, duygusal ve sezgisel infomal akıl yürütme şeklinde üç kategoride incelemişlerdir. İnfomal akıl yürütme süreçleri daha çok sosyobilimsel konularda işe ko-

şulmaktadır. Sosyobilimsel konular: tek bir çözüm yolu olmayan, kompleks içerikli ve ahlaki ve etik yönü olan konular olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, sosyobilimsel konuların içeriği hem fenle hem de sosyal konularla ilgilidir (Kolsto, 2001; Okumuş, 2020; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005a; Topçu, 2017; Walker & Zeidler, 2007).

a. Rasyonel İnfomal Akıl Yürütme

Rasyonel informal akıl yürütmede, akıl yürütme sürecinde mantık temelli düşünme esastır. Buna göre akıl yürütme sürecinde fayda- zarar ilişkisi ele alınır ve faydacı bir yaklaşım izlenir. Rasyonel informal akıl yürütme süreci mantıksaldır, bilgileri mantıksal açıdan ele alır (Sadler & Zeidler, 2005a; Topçu, 2017; Urhan, 2016).

b. Duygusal İnfomal Akıl Yürütme

Duygusal informal akıl yürütme, akıl yürütme sürecinde akıl ve mantığın yanı sıra duyguların da rol oynadığı akıl yürütme sürecidir. Sadler ve Zeidler (2005a) bazı kişilerin akıl yürütme sürecinde akıl ve mantığının yanında duygularının da rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda bu şekilde yürütülen informal akıl yürütmeler duygusal informal akıl yürütme şeklinde ifade edilmiştir. Duygusal informal akıl yürütmeler deneyimsel bilgilere dayanır, duygusal gerekçeler ve ahlaki duyguları içerir. Temelinde ise sorumluluk duygusu yer alır (Karakaya, 2015; Topçu, 2017; Urhan, 2016).

c. Sezgisel İnfomal Akıl Yürütme

Sezgisel informal akıl yürütme bilgiye dayalı değildir, açıklamalarda gerekçelendirme ya yoktur ya da temeli sağlam değildir, içgüdüsel ve ani tepkilerle oluşur. Ayrıca sezgisel informal akıl yürütmeler ilgilenilen olayı temel alır ve ilgili konuya yönelik anlık tepkileri içerir. Bu bağlamda, sezgisel informal akıl yürütmelerin kişinin içinden gelen hislerin ve duyguların sonucu olarak ortaya çıktığı söylenir (Karakaya, 2015; Topçu, 2017; Topçu vd., 2011; Urhan, 2016).

Sadler ve Zeidler'e (2005a) göre sosyobilimsel bir konuda informal akıl yürütme süreci gerçekleşirken birey her üç akıl yürütme biçimini de kullanabilir. Yani, bu akıl yürütme biçimlerinin birbirinden bağımsız bir şekilde kullanılması gerekmez. Bazen sezgisel ve duygusal informal akıl yürütmeler birlikte olabileceği gibi, bazen de rasyonel ve duygusal informal akıl yürütmeler birlikte olabilir. Her üç akıl yürütme biçimi de akıl yürütme sürecinde birlikte kullanılabilir (Sadler & Zeidler, 2005a; Topçu, 2017; Topçu vd., 2011). Bu süreçte bireyler genellikle bir informal muhakeme türünü daha baskın kullanırlar ve karar verme sürecinde buna göre hareket ederler. Burada kişinin karar verme sürecinde baskın olarak kullanacağı akıl yürütme türü konudan konuya değişir. Bununla birlikte

kişilerin de akıl yürütme biçimleri farklı olabileceği için seçilen informal akıl yürütmeler sadece konuyla ilgili değil, aynı zamanda kişilerin bakış açıları ile de ilgilidir (Sadler & Zeidler, 2005a).

2. SOSYOBİLİMSEL KONULARDA AKIL YÜRÜTME

Sosyobilimsel konular fen eğitimi için oldukça önemli konulardır çünkü öğrencinin günlük yaşam problemleri ile bilimi ilişkilendirmesine olanak tanır ve öğrencilerin bilim ekseninde düşünerek doğru kararlar vermelerinde rol oynar (Kolsto, 2006; Van der Zande, 2009). Sosyobilimsel konular içerisinde çevre ve iklim ile ilgili konular, biyoteknoloji, kök hücre tedavisi, genetik, ilaçlar, kozmetik ürünler, kimyasalların kullanımı ve organ bağıışı gibi toplumsal konular yer almaktadır. Bu bağlamda, sosyobilimsel konuların fen eğitimi için oldukça geniş bir alanı etkilediği söylenebilir. Ayrıca sosyobilimsel konuların tartışmalı içeriği ve problem çözümünün kesin olmaması ve tek bir çözüm yolunun olmaması, bu konularda akıl yürütmeleri etkilemekte ve sosyobilimsel konularda akıl yürütmeler genellikle informal akıl yürütme süreçlerini içermektedir (Eroğlu, 2012; Okumuş, 2020; Sadler & Zeidler, 2005a).

Sosyobilimsel konular, öğrencilerin ilgili konu hakkında sadece bilimsel düşüncelerini değil, etik ve ahlaki yönden de yorum yapmalarını içerdiği için bu konuların sosyal boyutu vardır. Sadler (2004) sosyobilimsel konuların fen eğitiminde ahlak ve karakter gelişimi için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca sosyobilimsel konular öğrencilerin fen okuryazarlığını geliştirmede etkili bir rol oynamaktadır. Çünkü sosyobilimsel konularla ilgili akıl yürütme süreçlerinde fen okuryazarlığının kullanılması gerekmektedir. Sosyobilimsel akıl yürütme sürecinde öğrenci, fenle ilgili bilgi ve becerilerinden yola çıkarak akıl yürütmeler yapmaktadır (Sadler & Zeidler, 2005a).

Sosyobilimsel konularda akıl yürütme süreçlerinin kompleks yapı, çoklu perspektif, sorgulamaya dayalı olması ve şüphecilik olmak üzere dört boyutu ortaya konmuştur (Owens, Sadler, Petitt, & Forbes, 2021; Topçu, 2017). Sosyobilimsel konuların açık uçlu, karmaşık ve kolay bir çözüme sahip olmaması kompleks yapıda olmasına neden olmaktadır (Sadler & Zeidler, 2005a). Öğrencilerden sosyobilimsel akıl yürütme sürecinde üzerinde tartıştıkları konunun kompleks yapısının farkında olmaları ve konuyu çok boyutta değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, sosyobilimsel akıl yürütme sürecinde öğrencilerin basit cevaplar vermeden, tek boyutlu çözümler yapmadan kaçınmaları beklenmektedir (Sadler, Barab & Scott, 2007; Topçu, 2017). Çoklu perspektif boyutuna bakıldığında, sosyobilimsel akıl yürütme sürecinde öğrencilerin konuya farklı bakış açıları ile bakabilmeleri ve çok yönlü düşünceleri beklenmektedir. Çünkü sosyobilimsel konuların içeriği çok yönlüdür ve birçok etmen sosyobilimsel bir

problemi etkilemektedir. Bu bağlamda, sosyobilimsel akıl yürütme sürecinde ortaya atılan problem için birbirleri ile çelişen farklı açıklamalar ortaya atılabilir. Özellikle üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrencilerin çoklu bakış açılarına sahip olarak konuyu ele alabilmeleri beklenmektedir (Cansız, 2014; Sadler vd., 2007; Topçu, 2017). Bilimin ilerlemesinde bilim insanlarının bir konuya farklı yönlerden bakmalarının oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde, sosyobilimsel akıl yürütme sürecinin ekonomik, ahlaki, sosyal, toplumsal ve çevresel boyutlar gibi çoklu bakış açıları içermesi çeşitlilik ve farklılık oluşturmaya ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar denebilir. Sosyobilimsel konularla ilgili akıl yürütme süreçleri sorgulamayı içerir. Sorgulama boyutunda öğrencilerden sosyobilimsel konuların oldukça problemli olduğunu ve problemlerin çözümü için sorgulama ve araştırma içerdiğini fark etmeleri beklenmektedir (Sadler vd., 2007; Topçu, 2017). Sorgulama boyutu aslında sosyobilimsel konuların belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü sosyobilimsel problemlerin tek bir çözümü ya da tek bir kaynağı yoktur; oldukça komplekstir ve farklı bakış açıları içerir. Bu sebeple, sosyobilimsel konularda akıl yürütürken birey, sürekli bir sorgulama ihtiyacı hisseder. Ayrıca problemlerin sosyal boyutlarının olması da problem çözümünü güçleştirmektedir. Bu nedenle, birey sorgulamaya ve araştırmaya yönelmektedir (Sadler vd., 2007; Topçu, 2017; Zeidler, Sadler, Simmons & Howes, 2005). Şüphelik boyutu ise bilimsel araştırmalar için de oldukça önemlidir. Çünkü bilim sorgulama, şüphe ve merak ile ilerler. Sosyobilimsel akıl yürütme sürecinde öğrencilerin tartışmalı konu hakkında akıl yürütürken sorgulaması, çok yönlü ele alması ve kompleks yapısının farkında olmasının yanı sıra araştırma- sorgulama sürecinde elde ettiği bilgilerin doğruluğunu ve kaynağını da araştırması beklenmektedir (Sadler vd., 2007; Topçu, 2017). Bu bağlamda, şüphelik önemlidir. Birey elde ettiği bilgileri salt doğru kabul etmemeli, bilgilerin doğruluğu ve geçerliğinden şüphe etmelidir. Bu sayede, doğru bilgiye ve daha kesin sonuçlara ulaşacaktır. Sosyobilimsel akıl yürütme süreci informal akıl yürütmeleri gerektirir ve süreçte rasyonel, duygusal ve sezgisel informal akıl yürütmeler yapılabilir. Bununla birlikte, sosyobilimsel akıl yürütme sürecinde yukarıda ifade edilen dört boyut oldukça önemlidir ve birbiri ile ilişkilidir. Yani, sosyobilimsel akıl yürütme sürecini gerçekleştiren bir bireyden konunun kompleks yapıda olduğunu bilerek çoklu bakış açısından ele alması, bilgilerin doğruluğunu ve kaynağını şüpheli bir tavırla sorgulayarak ve araştırarak elde etmesi beklenmektedir.

3. FEN EĞİTİMİNDE AKIL YÜRÜTME

Fen bilimleri sosyobilimsel konuların yanı sıra bilimsel konuları da içerir. Sosyobilimsel konularda akıl yürütme süreçlerinde daha çok informal akıl yürütmelerin kullanıldığı ifade edilmişti. Bilimsel konularda ise daha çok formal akıl yürütmeler yapılmakta ve akıl yürütme süreçlerin-

de yordama, tahmin ve kestirme becerileri oldukça önem arz etmektedir. Yordama becerisi, önceden meydana gelmiş olaylar hakkında önbilgilere, gözlemlere ve deneyimlere dayanarak açıklamalar yapma olarak tanımlanmaktadır (Ateş, 2019). Örneğin sabah uyandığında yerleri ıslak gören bir kişinin gece yağmur yağdığı çıkarımını yapması yordamaya girer. Kestirim becerisi bilinen bir büyüklük ya da birimden yola çıkarak bilinmeyi açıklama şeklinde tanımlanabilir (Ateş, 2019). Kestirim daha çok niceliksel özelliklerle ilgilidir ve sıcaklık, hacim, kütle gibi nicelikler hakkında çıkarım yaparken kullanılır. Bir şefin bir yemeği göz kararı yapması, ya da bir terzinin göz kararı kesme- biçme işlemi yapması kestirime örnek verilebilir. Tahmin ise kişinin gözlemlere ve önbilgilerine dayanarak olması muhtemel olaylarla ilgili akıl yürütme becerisidir (Ateş, 2019). Bilimsel araştırmaların yürütülme sürecinde ortaya atılan hipotezler de aslında birer tahmindir. Bu bakımdan tahmin becerisi akıl yürütme ve fen öğrenme için oldukça önemlidir. Fen eğitiminde tahmin becerisini geliştirmek için grafiklerden ve tahmin- gözlem- açıklama (TGA) gibi yöntemlerden faydalanılır.

Fen bilimlerinde bilimsel akıl yürütmelerin yapılabilmesi için gözlemler, alan bilgisi ve deneyimler oldukça önemlidir. Çünkü akıl yürütme süreci yürütülürken bireyin gözlemlerden ve deneyimlerden yola çıkması ve konu alanı bilgisini kullanarak bir çıkarımda bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda, doğru ve tam yapılan gözlemler, yaşantı sonucu elde edilen deneyimler ve konu hâkimiyeti akıl yürütme sürecinin doğru işlemlerini kolaylaştırır.

Fen Eğitiminde Akıl Yürütme Sürecini Kolaylaştıran Beceriler

Piaget bilişsel gelişim kuramında çocukların düşünme biçimlerinin yetişkinlerden farklı olduğunu ve yaşın bilişsel gelişim için oldukça önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda bilişsel gelişimin olgunlaşma, deneyim, sosyal etkileşim ve dengelenme faktörlerinden etkilendiğini belirtmiştir. Olgunlaşmanın bilişsel gelişimin sınırını belirlediğini, deneyimlerin bireylerin yaşantılarına göre şekillendiğini, sosyal etkileşimin öğrenme için önemli olduğunu ve zihinsel dengelenmenin öğrenmeyi etkilediğini ifade etmiştir (Ateş, 2019; Özmen, 2016).

Aynı zamanda yapılandırmacı felsefenin savunucularından olan Piaget, normal zamanda zihnin bir denge halinde olduğunu, yeni bilgi öğrenme sürecinde bu denge halinin bozularak zihnin tekrar denge hali oluşturmaya çalıştığını ifade etmektedir. Buna göre öğrenilen her bilgi zihinde şemalar içerisinde yer almaktadır. Kişi yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi zihninde var olan şemaya uydurmaya çalışır. Buna özümseme denir. Eğer yeni bilgi şema ile uyumlu değilse, ya değiştirilerek şemaya dahil edilir, ya yeni bir şema oluşturulur ya da yeni bilgi reddedilir. Buna da

uyumsama denir (Çepni, 2008; Özmen, 2016). Dengeleme süreci sürekli özümseme ve uyumsama süreçlerini içermektedir ve öğrenmeler devam ettikçe denge-dengesizlik durumu ve nihayetinde dengeye ulaşma söz konusudur (Çepni, 2008).

Piaget bilişsel gelişimin dört basamakta gerçekleştiğini ve bireyin yaşının bireysel gelişim için oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu basamaklar: a) duyuşal-motor dönem (0-2 yaş), b) işlem öncesi dönem (2-7 yaş), c) somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve d) soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üzeri) şeklindedir. Fen eğitimi ortaokul seviyesini içerdiği için Piaget'in bilişsel gelişim evrelerinden somut işlemler ve soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Somut işlemler döneminde kazanılan akıl yürütme becerileri kısaca ifade edilmiştir.

Somut işlemler dönemi çocuk için akıl yürütmenin başlamasında önemli bir dönemdir. Bu dönemde sınıflama, sıralama, karşılaştırma, ölçme, birebir eşleştirme, korunum ve tersinebilirlik becerileri kazanılmaya başlar. Benmerkezcilikten uzaklaşmaya başlayan çocuk daha sağlıklı akıl yürütme süreçlerini gerçekleştirmeye başlar. Neden-sonuç ilişkisi kurmaya başlar. Somut olay ve olgularla ilgili akıl yürütebilirken soyut durumlarla ilgili akıl yürütmede zorlanır. Bu dönemde çocuk betimlemeli düşünebilir ve tümdengelim yoluyla akıl yürütebilir (Ateş, 2019; Özmen, 2016; Piaget, 2001; Yüzüak, 2019). Bununla birlikte Piaget, çocuklarda bireysel farklılıklar olduğunu ifade etmekte ve bunun göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu belirtmektedir (Bee & Boyd, 2010).

Soyut işlemler döneminde bireyin artık soyut kavramları algılama becerisi artmaya başlamıştır. Bu dönemde bireyin değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hayal kurma, orantısal düşünme, olasılıklı düşünme, korelasyonel (ilişkiseli) düşünme, kombinasyonlu düşünme ve hipotetik düşünme becerileri gelişmeye başlar. Soyut işlemler döneminde birey genelleme, tümevarım, tümdengelim, abdükatif, tümdengelimle tümevarım gibi akıl yürütme yollarını kullanabilir. Ayrıca bireyin tahmin, yordama ve kestirme becerileri gelişir. Birey bu dönemde kendi fikirleri eleştirebilir, konuya çok boyutlu bakabilir, bilgilerin doğruluğunu akıl yürüterek sınayabilir ve problem çözme sürecinde çok yönlü düşünebilir (Ateş, 2019; Özmen, 2016).

Paiget'in bilişsel gelişim kuramından farklı olarak Lawson bireylerin tüm gelişim evrelerinde akıl yürütme süreçlerini gerçekleştirdiklerini; farklı dönemlerdeki bireylerin akıl yürütme süreçlerindeki farklılığın problemin içeriğindeki bağlamla ilgili olduğunu savunmaktadır. Lawson'a (1995) göre somut işlemler dönemindeki bireylerin akıl yürütme sürecinde sadece gözleme dayalı verilerden yola çıktıklarını, soyut işlemler dönemindeki bireylerin ise gözlemlerin yanı sıra kuramsal bilgilere de dayana-

rak akıl yürüttüklerini ifade etmektedir. Yani, tüm dönemlerde akıl yürütme sürecinde aynı mantıksal çıkarım söz konusudur ancak, deneyimlenen veya öğrenilen bağlam akıl yürütme sürecini etkiler (Ateş, 2019).

Fen eğitiminde akıl yürütme süreçlerini geliştiren beceriler kısaca açıklanmıştır.

1. Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme

Nicelik veya nitelik bakımından farklılık gösterebilen özelliklere değişken denir. Değişkenler gözlemlenen olay veya durumun işleyişini etkileyen faktörlerdir. Değişkenleri belirlemek bir olayı etkileyebilecek tüm faktörlerin ortaya çıkarılması anlamına gelir (Akdeniz, 2016; Ateş, 2019; Dökme, 2019; Özmen, 2016). Değişkenler sürekli, süreksiz, bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkeni şeklinde sınıflandırılmaktadır. Fen bilimlerinde değişkenler genelde bilimsel bir olayla ilgili akıl yürütme sürecinde kullanıldıkları için bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenleri üzerinde yoğunlaşır. Bağımlı değişken, neden-sonuç ilişkisinde sonuç olan değişken; yani süreçte yapılan değişikliğin, üzerindeki etkisi incelenen değişkendir. Bağımsız değişken, neden-sonuç ilişkisinde neden olan değişkendir; yani süreçte üzerinde değişiklik yapılarak etkisi incelenen değişkendir. Kontrol değişkeni ise süreçte müdahale edilmeyen değişkendir. Akıl yürütme sürecinde öğrencilerden kendilerine verilen bilimsel bir olayda bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenlerini belirlemeleri ve süreçte kontrol etmeleri beklenmektedir. Örneğin, bir bitkinin büyümesine ışık miktarının etkisini araştıran bir deney tasarlarlarken değişkenler şu şekilde ifade edilebilir: bağımsız değişken-ışık miktarı, bağımlı değişken- bitkinin büyümesi ve kontrol değişkeni- su, besin, toprak vb. Bu deneyde aynı türden aynı özellikte iki bitki alarak deney yapılabilir. Süreçte bir saksıdaki bitkinin ışık miktarını değiştirerek bitkinin büyümesini gözlemlenirken, diğer saksıya müdahale etmeyerek su, toprak, besin gibi değişkenleri sabit tutulur.

2. Orantısal Düşünme

Orantısal düşünme değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede kullanılan bir beceridir. Bu beceri değişkenler arasında ne tür bir orantının olduğunu belirlemede rol oynar (Ateş, 2019; Özmen, 2016). Değişkenler arasında doğru orantı olabilir; yani bir değişkenin değeri artarken diğeri de artabilir. Değişkenler arasında ters orantı olabilir: yani bir değişkenin değeri artarken diğeri azalabilir. Akıl yürütme sürecinde değişkenlerle ilgili yorum yapmak, çıkarımda bulunmak için orantısal düşünme becerileri oldukça önemlidir. Çünkü öğrencinin doğru akıl yürütebilmesi için orantısal düşünebilmesi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde ortaya koyması önemlidir. Örneğin, fen bilimlerinde farklı boyutlardaki dışı çarkların dışı sayısının çarkın dönme sayısı ile ilişkisi ortaya konurken orantısal düşünme becerilerinden faydalanılır.

3. Olasılıklı Düşünme

Olasılıklı düşünme bir olayla ilgili tüm aşamalarda meydana gelebilecek tüm olasılıkların düşünülmesidir. Olasılıklı düşünme üst düzey bir bilişsel düşünme beceridir. Bir olayın meydana gelme sürecinde oluşabilecek olasılıklar genellikle yüzde değerlerle ifade edilmektedir. Yani muhtemel durumlar vardır, kesinlikten söz edilemez. Olasılık değerleri 0-1 arasında değişir ve 1'e yaklaştıkça olasılık artar (Ateş, 2019; Koyunlu Ünlü, 2019a; Özmen, 2016). Olasılıklı düşünme bilimsel akıl yürütme sürecinde oldukça önemlidir. Çünkü birey olasılıklı akıl yürütme sürecini yürütürken bir olayın meydana gelme sürecinde olabilecek tüm durumları ele alarak düşünür. Bu da, bireyin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirir. Olasılıklı düşünmeye genotipinde çekinik olarak düz saç geni bulunan kıvrıkcık saçlı bir anne ile düz saçlı bir babanın çocuğunun düz saçlı olma olasılığının hesaplanması örnek olarak verilebilir.

4. Korelasyonel (İlişkisel) Düşünme

Korelasyon, değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade eder. Korelasyondan bahsedebilmek için iki değişken olması gerekir. Değişkenler arasında pozitif yönde, negatif yönde bir korelasyon olabilir, ya da değişkenler arasında korelasyon olmayabilir. Değişkenler arasındaki ilişkinin yönü neden-sonuç ilişkisini ifade eder (Ateş, 2019; Özmen, 2016). Pozitif korelasyonda iki değişken arasında doğru orantı olduğu, birinin değerinin artarken diğ erinin değerinin de arttığı söylenir. Negatif korelasyonda ise değişkenlerden birinin değeri artarken diğ erinin değeri azalır. Her iki durumda da değişkenler arasında bir ilişki söz konusudur. Korelasyon sıfır olduğunda ise değişkenler arasında bir ilişkinin olmadığı söylenir. Örneğin sıvı bir maddenin 25°C'den 50°C'ye ısıtılması sürecinde sıvının sıcaklığı arttıkça ısı da artar. Burada, ısı ve sıcaklık arasında pozitif bir korelasyon vardır. Sigara içen bir bireyin sağlığı bozulur. Sağlık ve sigara arasında negatif bir korelasyondan söz edilebilir. Korelasyonel düşünme fen bilimlerinin birçok konusunda değişkenler arası ilişkinin anlaşılmasında kazanılması gereken bir beceridir. Bu bağlamda, akıl yürütme süreçleri için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler değişkenler arasındaki korelasyondan yola çıkarak, tümevarım ve tümdengelim akıl yürütmelerini gerçekleştirir, yordama, tahmin ve kestirimler yaparlar.

5. Kombinasyonlu Düşünme

Kombinasyonlu düşünme becerisi, bir olayın tüm yönlerini ele alarak akıl yürütmeyi gerektirir. Kombinasyonlu düşünmede olasılıklı düşünmenin aksine bir kesinlik söz konudur. Örneğin, bir madeni para yazı ve tura olmak üzere iki yön vardır. Para havaya atıldığında yazı ve tura olmak üzere iki kombinasyon söz konusu olur (Özmen, 2016). Kombinasyonlu düşünme üst düzey düşünme becerilerinin gerektirir ve akıl yürütme süreci

için oldukça önemlidir. Çünkü öğrenci kombinasyonlu düşünerek incelediği olayı veya durumu tüm yönleriyle ele alıp var olabilecek kombinasyonları ortaya koyacaktır. Kombinasyonlu düşünmeye, farklı anahtarların bağlı olduğu bir elektrik devresinde ampulün hangi anahtar/lar kapatıldığında ışık vereceğini belirleme örnek olarak verilebilir.

6. Hipotetik Düşünme

Hipotez, bir problemi çözerken araştırmacı(lar) tarafından kurulan geçici çözüm yoludur. Hipotetik düşünme ise karşılaşılan bir problem durumunu çözmek için bireyin çözüm yolu geliştirmesidir. Hipotetik düşünme önceden var olan bir hipotezin doğrulanmasında, var olan bilgilerden tümevarım yoluyla yeni hipotezler kurmada, ön bilgilere dayalı olarak tahminlerde bulunmada ve tümdengelim yoluyla çıkarım yapmada kullanılabilir (Özmen, 2016). Bilimin hipotezler yoluyla ilerlediği göz önüne alınırsa, fen bilimlerinde hipotetik düşünme becerilerinin akıl yürütme süreci için oldukça önemli olduğu görülecektir. Çünkü öğrenci hipotetik düşünme ile tümevarım ve tümdengelimle akıl yürüterek araştırdığı problemi çözer. Örneğin, elektrik akımı ile direnç arasındaki ilişkiyi belirlemek isteyen bir öğrencinin farklı dirençlere sahip lambalarla yaptığı bir deneyde akımı belirlemesi hipotetik düşünmeye örnek olabilir.

Fen Öğretiminde Akıl Yürütme Becerilerini Geliştiren Uygulamalar

Bu kısımda fen öğretiminde akıl yürütme becerilerini geliştiren Tahmin- Gözlem- Açıklama (TGA) ve argümantasyondan kısaca bahsedilecektir.

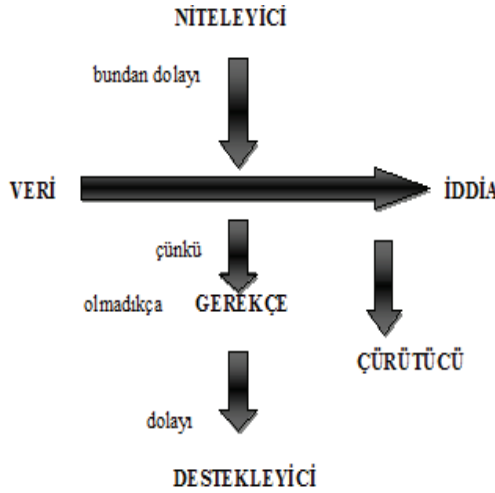
1. Tahmin- Gözlem- Açıklama (TGA)

TGA; tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarından oluşan öğrenci merkezli bir tekniktir. TGA'da öncelikle ilgili konuya yönelik öğrencilere bir senaryo verilir ve süreçte ne olacağını tahmin etmeleri istenir. Bu tahmin sürecinde öğrenciler tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme süreçlerini kullanarak mantıklı ve gerekçeli tahminlerde bulunurlar. Bu süreç bireysel olabileceği gibi, grup halinde de yürütülebilir. Tahmin aşamasında aslında, öğrencilerin gözlemleyecekleri olay veya durumla ilgili hipotez kurması beklenmektedir. Bu bağlamda tahmin aşamasında öğrencilerin hipotetik düşünme becerileri gelişmektedir denebilir. Ayrıca konunun içeriğine bağlı olarak olasılıklı düşünme ve kombinasyonlu düşünme becerileri de tahmin aşaması için gelişmektedir denebilir. İkinci aşama olan gözlem kısmında ise, öğrenciler ilgili olayı genellikle deneysel yolla gözlemlerler. Gözlem aşamasında öğrencilerin deneyi bireysel veya grupça yapmalarını sağlanabileceği gibi gösteri deneyi şeklinde de olabilir. Bu aşamada öğrenciler gözlemlerini veri, grafik vb. şekilde kaydederler ve gözlemlerle ilgili

açıklamalar yaparlar. Açıklamaların tutarlı ve anlamlı olması akıl yürütme becerileri ile ilgilidir. Ne kadar mantıksal akıl yürütülürse açıklamalar o kadar tutarlı olur. Gözlem aşamasında ilgili konuya yönelik gözlemledikleri durumları ilişkilendirdikleri için öğrencilerin korelasyonel düşünme becerileri ve değişkenler arasındaki oranları gözlemledikleri için ise orantısal düşünme becerileri gelişir. Ayrıca gözlem aşamasında genellikle öğrencilerin bir deney düzeneği oluşturmaları sağlandığı için değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerileri de gelişir. Son aşamada ise öğrencilerden ilk aşamada yaptıkları tahminler ile gözlem aşamasında gördükleri durumu karşılaştırırlar ve tahminlerinin doğru olup olmadığını tartışırlar. Böylece mantıklı çıkarımlar yaparlar. Bu aşamada öğrencilerin tahminlerinin gerçek sonuçlarından farkı varsa, bu durumun sebeplerini açıklamaları istenir. Açıklama aşamasında öğrencilerin konuyu çok yönlü olarak ele almaları sağlandığı için kombinasyonlu düşünme becerileri gelişir denebilir. Bir TGA etkinliği içerisinde birçok akıl yürütme becerisi birlikte kazandırılabilir. TGA öğrenciyi sürece aktif katan ve deney ve gözlemle incelenebilecek fen konuları için oldukça uygun bir tekniktir. TGA’da öğrenci hem gözlem yapar, hem kendini ifade etme becerisi gelişir hem de süreç boyunca mantıksal akıl yürütmeler gerçekleştirir. Ayrıca öğrencilerde konu ile ilgili kavram yanlışlığı varsa TGA bunu tespit etmeye yardımcı olur (Acar Şeşen & Mutlu, 2016; Ateş, 2019; Koyunlu Ünlü, 2019b; Yüksel, 2015).

2. Argümantasyon

Argümantasyon bir konu ile ilgili ortaya atılan bir iddiayı, ispatlamak için gerekçeler yardımıyla iddia ve veri arasında ilişki kurarak karşıt fikirleri reddetme şeklinde tanımlanmaktadır (Erduran & Jimenez-Aleixandre, 2008; Toulmin, 2003). Argümantasyon hem bilimsel konular hem de sosyobilimsel konuların öğretimi için uygun bir modeldir. Alan yazında en fazla bilinen argümantasyon modeli Toulmin Argüman Modeli’dir (TAP). TAP’a göre iddia, veri ve gerekçe ana bileşenler; destek, çürütücü ve niteleyici ise yardımcı bileşenlerdir. TAP’a göre iddia, bir konu hakkında ortaya atılan görüş; veri, iddiaları açıklarken kullanılan bilimsel doğru ifadeler; gerekçe, verilerin iddiaları nasıl desteklediğini açıklayan ifadelerdir. Destek, gerekçeler yetersiz kaldığında gerekçeleri güçlendirmek için kullanılan ifadeler; niteleyici, argümanın sınırlarını belirleyen ifadeler ve çürütücü ise karşıt iddianın neden doğru olmadığını belirten ifadelerdir (Okumuş, 2012; Toulmin, 2003). TAP Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Toulmin Argüman Modeli (TAP)

Argümantasyon akıl yürütme becerilerini geliştiren ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir modeldir (Kuhn, 2018). Bu bakımdan, öğrencilerin argümantasyon sürecine katılabilmeleri için en azından konuyla ilgili temel bilgilerini bilmeleri gerekir (Okumuş, 2020).

Argümantasyon aynı zamanda sosyobilimsel konuların öğretiminde en çok tercih edilen öğretim modellerinden biridir. Çünkü sosyobilimsel konuların yapısı gereği tek çözümünün olmaması, kompleks bir özelliğe sahip olması, çoklu bakış açısı gerektirmesi, şüphe uyandırması ve sorgulama gerektirmesi, bu konuların öğrenilmesinde tartışma ve sorgulama süreçlerini içerir. Buna da en uygun modelin argümantasyon olduğu söylenebilir. Sosyobilimsel konularda argümantasyon süreci yürütülürken öğrencilerin konuyla ilgili bilgileri organize etmeleri, iddialar ortaya atmaları, iddialarını desteklemek için deliller sunmaları ve bir bilim insanı gibi süreci tüm yönleriyle değerlendirmeleri beklenmektedir (Topçu, 2017).

Erduran, Simon ve Osborne (2004) argümantasyon sürecinde ifadeler tablosu, delil kartları, hikâyelerle yarışan teoriler gibi birçok etkinlik kullanılmasını önermektedirler. TGA d bu etkinliklerden biridir. Buna göre TGA sürecine entegre edilen argümantasyon uygulamaları ile öğrencilerin tartışma becerileri geliştirilir. Akıl yürütme becerileri çerçevesinde düşünüldüğünde TGA ve argümantasyonun birlikte kullanılmasının öğrencilerin tümevarım, tündengelim gibi akıl yürütme süreçlerini kolaylaştıracağı ve kestirim, yordama ve tahminlerde daha etkili çıkarımlar yapabilmeleri sağlanacaktır. Okumuş'un (2012) argümantasyon çalışması için geliştirdiği bir örnek TGA etkinliği Şekil 8 ve Şekil 9'da verilmiştir.

Etkinlik 8.



MADDENİN HALLERİ

Krallığımız rakipleriyle zorlu bir savaşa girecek!
Yardımlarınızı bekliyorum...

Aşağıdaki metni okuyup soruları cevaplandırınız.

Ölümsüz Şövalyeler

Kaf Dağı'nın arkasında görkemli bir krallık varmış. Bu krallığı görkemli yapan krallığın şövalyeleriymiş. Bu şövalyeler birbirine bağlılıklarıyla ünlüymüşler. Bulundukları ortama uyum sağlayan iyi geçinen bireylemiş. Şövalyeleri farklı kılansa ölümsüz olmalarıymış. Bu şövalyelerin çok ilginç bir özelliği daha varmış; savaş olduğunda garipleşirler ve düşmanlarla değil de kendi aralarında savaşmış. Yaşadıkları krallık dışarıdan kuşatıldığı ve krallığın surlarına düşmanlar tarafından baskı yapıldığı zaman şövalyeler birden hareketlenir, birbirlerine saldırmaya başlamış. Dışarıdan baskının en yoğun olduğu zamanlarda ortam iyice ısınır ve bu çarpışmalar en kızgın hale gelirmiş. Şövalyeler birbirlerine çarpıkça güçlenir, güçlendikçe de araları açılmış. Şövalyelerin çarpışma sesini duyan düşman askerleri endişeye kapılır ve orayı yavaş yavaş terk etmeye başlarlarmış. Düşmanın gittiğini gören şövalyeler güçlerini azaltarak birbirlerine yaklaşırlar ve zamanla eski hallerine dönerlermiş. Kendi aralarında "yine numaramızı yuttular" der ve eğlenirlermiş. Her savaş sırasında bahsedilen bu olaylar sürekli tekrar edermiş ve şövalyeler böylece ölümsüz kahrılmış.

Aşağıdaki kutucuktaki kelimeleri kullanarak metne göre benzeyen ve benzetilen yönleri eşleştirip benzeme yönlerini yazınız.

Sıvı şövalyelerin eski hallerine dönmeleri düşman ölümsüzlük kaynama sıvı tanecikleri buharlaşma buhar basıncı

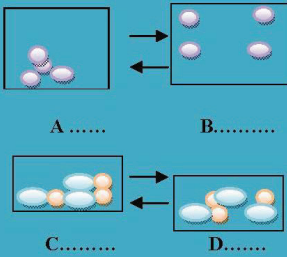
BENZEYEN	BENZETİLEN	BENZEME YÖNÜ
Şövalye	.....	.....
...	Hava basıncı	.....
Hava sıcaklığı	.....	.....
.....	Kütle sabitliği	.....
Krallık	.....	.....
Şövalyelerin birbirlerinden uzaklaşması	.....	.....
Dış baskının ve çarpışmanın en çok olduğu an	.....	.....
.....	Yoğunlaşma	.....

Yukarıda öğrendiğiniz bilgilere göre aşağıdaki verilenleri cevaplayınız.

Şekil 8. Argümantasyonda TGA etkinliği (Okumuş, 2012)

1.

- a) Buzlu yollara tuz dökülmesinin sebebi nedir? Tuz dökülürse buzlu yolda ne gibi bir değişiklik olabilir? Grup arkadaşlarınızla tartışınız.
- b) Bir parça buzun üzerine tuz dökelim. Neler gözlemledik? Önceki tahminlerimizle gözlemlerimiz arasında bir fark var mı? Grup arkadaşlarınızla tartışınız.
2. Öz ısının maddeler üzerindeki etkisini gösteren bir deney tasarlayınız. Deneyden önceki ve deneyden sonraki fikirlerinizi grup arkadaşlarınızla tartışınız.
3. Aşağıda taneciklerin katı, sıvı ve gaz yapısını gösteren şekiller verilmiştir.
- a. Buna göre aşağıdaki şekillerde harflerle gösterilen yerlere maddenin katı, sıvı ve gaz hallerinden hangileri yazılmalıdır?
- b. Numara ile gösterilen yerlere hal değişimi olaylarından hangilerinin isimleri yazılmalıdır ve bu olay sırasında ısı alışverişi ne yönde olmaktadır? Neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklayınız. Maddenin hallerini gösteren bir model hazırlayınız. Model hazırlamadan önce madde halleri hakkındaki görüşünüz modelden sonra değişti mi? Grup arkadaşlarınızla tartışınız.



Şekil 9. Argümantasyonda TGA etkinliği (devamı) (Okumuş, 2012)

Kaynaklar

- Acar Şeşen, B., & Mutlu, A. (2016). Kimya laboratuvarında tahmin gözlem açıklama uygulamaları: sınıf öğretmeni adaylarının anlamaları ve tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 184-208.
- Akdeniz, A. R. (2016). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. İçinde Çepni, S. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (13.baskı)*, (s. 221-249). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arnheim. R. (2007). *Görsel düşünme*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ateş, S. (2019). (Ed.) *Bilimsel muhakeme (akıl yürütme)*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research* (eleventh edition). Belmont; Thomson Wadsworth.
- Bee, H., & Boyd, D. (2010). *The growing child (tenth edition)*. Boston: Allyn Bacon.
- Bochenski, J.M. (2008). *Çağdaş düşünme yöntemleri* (Çev. T. Karadayı, & M. Irmak). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Cansız, N. (2014). *Developing preservice science teachers' socioscientific reasoning through socioscientific issues-focused course* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Crombie. A. C. (1994). *Styles of scientific thinking in the European tradition: The history of argument and explanation especially in the mathematical and biomedical sciences and arts* (Vol. 1). London. England: Duckworth.
- Çepni, S. (2008). Eğitim-öğretimde kullanılan temel kavramlar, stratejiler ve öğrenme teorileri ile ilişkileri. İçinde Çepni, S., & Akyıldız, S. (Eds.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 94-109). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çüçen, A., & Ertürk. E. (2008). Soyut düşünmede mantık ve matematik bilgisinin yeri. *Kaygı*, 11, 247-268.
- Dökme, İ. (2019). Değişkenleri belirleme ve kontrol etme etkinlikleri. İçinde Dökme, İ. (Ed.) *Bilimsel muhakeme becerileri ile düşünme sanatı* (s. 60-112). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duran, V. (2014). *Öğretmen adaylarının hipotetik-yaratıcı akıl yürütme becerilerinin, bilimsel epistemolojik inançları, öğrenme stilleri ve demografik özellikleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Duran, V. (2019). *Öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Eliades. M., Mansell. W., Stewart. A. & Blanchette. I. (2012). An investigation of belief bias and logicity in reasoning with emotional contents. *Thinking & Reasoning*, 18, 461- 479. <https://doi.org/10.1080/20445911.2011.603693>.
- Emiroğlu, İ. (2004). *Klasik mantığa giriş*. (2. basım). Ankara: Elis Yayınları.
- Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). *Argumentation in science education. Perspectives from classroom-based research*. Dordrecht: Springer.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science education*, 88(6), 915-933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Eroğlu, B. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki informal muhakemeleri üzerinde bilimin doğasının etkisinin araştırılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Evans, J. S. B. (2002). Logic and human reasoning: An assessment of the deduction paradigm. *Psychological Bulletin*, 128, 978–996. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.978>
- Evans, J. S. B., & Thompson, V. A. (2004). Informal reasoning: Theory and method. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58(2), 69–74. <https://doi.org/10.1037/h0085797>
- Gültekin. F. (2013). *Ortaöğretimde tarih derslerinin öğrencilerin akıl yürütmelerine etkisi: Aksaray ili örneği* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Grünberg, T., Grünberg, D., Onart, A., & Turan, H. (2003). *Mantık terimleri sözlüğü* (genişletilmiş 3. basım). Ankara: ODTÜ Basımevi.
- Hançerlioğlu, O. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Johnson-Laird. P.N. (2000). Reasoning. An Encyclopedia of Psychology. PscBook.
- Johnson-Laird. P.N. (2006). *How we reason*. New York: Oxford University Press.
- Kahneman D. (2003). A perspective on judgement and choice. *American Psychologist*, 58, 697-720.
- Karakaya, E. (2015). *Bilimsel bilginin doğasını anlama ve sosyo-bilimsel konularda akıl yürütme* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kind, P., & Osborne, J. (2017). Styles of scientific reasoning: A cultural rationale for science education? *Science Education*, 101(1), 8-31. <https://doi.org/10.1002/sce.21251>
- Kolsto, S.D. (2001). 'To trust or not to trust,...'-pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23, 877–901. <https://doi.org/10.1080/09500690010016102>

- Kolsto, S.D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689– 1716. <https://doi.org/10.1080/09500690600560878>
- Koyunlu Ünlü, Z. (2019a). Olasılıklı düşünme etkinlikleri. İçinde Dökme, İ. (Ed.) *Bilimsel muhakeme becerileri ile düşünme sanatı* (s. 191-218). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koyunlu Ünlü, Z. (2019b). Tahmin- gözlem- açıklama (TGA) yöntemiyle bilimsel muhakeme. İçinde Dökme, İ. (Ed.) *Bilimsel muhakeme becerileri ile düşünme sanatı* (s. 23-32). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128.
- Kurtz, K. J., Gentner, D., & Gunn, V. (1999). Reasoning. In *Cognitive science* (pp. 145-200). Academic Press.
- Küken. G. (2001). *Ortaçağda eğitim felsefesi*. İstanbul: Alfa Basım.
- Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lawson. A. E. (2004). Reasoning and brain function. *The Nature of Reasoning*. (Leighton. J.P. Sternberg. R.J.) United States of America: Cambridge University.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton, D. (2005). *Frames for thinking a handbook for teaching and thinking*. Cambridge University Press . New York
- Nielsen. T. (2002). A historical review of the styles literature. handbook of intellectual styles preferences in cognition. In (Eds.) Zhang. L. F.. Sternberg. R. J.. Rayner. S. *Learning and thinking* New York: Springer Publishing Company.
- Okumuş, S. (2012). “Maddenin halleri ve ısı” ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Okumuş, S. (2020). Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarıya, eleştirel düşünme eğilimine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutuma etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 269-293. <https://doi.org/10.7822/omuefd.5704179>
- Owens, D. C., Sadler, T.D., Petitt, D.N., & Forbes, C. T. (2021). Exploring undergraduates' breadth of socio-scientific reasoning through domains of knowledge. *Research in Science Education*, <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10014-w>
- Özlem, D. (2004). *Mantık, klasik/sembolik mantık, mantık felsefesi* (7. basım). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

- Özmen, H. (2016). Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları. İçinde Çepni, S. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (13.baskı)* (s. 52-117). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Perkins, D. N. (1985). Post-primary education has little impact upon informal reasoning. *Journal Of Educational Psychology*, 77, 562-571.
- Perkins, D. N., Faraday, M., & Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. (Eds). Voss, J.F., Perkins, D.N., & Segal, J.W.) *Informal Reasoning and Education*, 83-105.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence- Routledge classics*. (Trns. Piercy M. & D.E. Berlyne) London: Routledge.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim* (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education*, 37(4), 371-391. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9030-9>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of SSI: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2005a). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138. <https://doi.org/10.1002/tea.20042>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005b). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89, 71-93. <https://doi.org/10.1002/sce.20023>
- Secor, M. J. (1987). Recent research in argumentation theory. *The Technical Writing Teacher*, 15(3), 254-337.
- Singmann, H., & Klauer, K. C. (2011). Deductive and inductive conditional inferences: Two modes of reasoning. *Thinking & Reasoning*, 17, 247-281.
- Şen, Z. (2003). *Modern mantık*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Topçu, M. S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi (güncelleştirilmiş ve genişletilmiş 2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topçu, M. S., Yılmaz Tüzün, Ö., & Sadler, T. D. (2011). Turkish preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 313- 332. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9221-0>

- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument (updated edition)*. New York: Cambridge University Press.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tweney, R. D. (1991). Informal reasoning in science. In J.F. Voss, D.N. Perkins, & J.W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 3–16). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Urhan, G. (2016). *Argümantasyon tabanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin argüman kalitelerinin ve informal akıl yürütme becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülken, H. Z. (1983). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Van der Zande, P. A. M. (2009). Health-related genomics in classroom practice. D. J. Boerwinkel, & A. J. Waarlo (Eds.). *Rethinking Science Curricula in the Genomics Era* (82–89). Utrecht: CD-β Press.
- Walker, K., & Zeidler, D. L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410. <https://doi.org/10.1080/09500690601068095>
- Walton, D. (1990). What is reasoning? What is an argument? *Journal of Philosophy*, 87, 399-419.
- Yama, H., Manktelow, K., Mercier, H., Van der Henst, J. B., Do, K., Soo, Kawasaki, Y., & Adachi, K. (2010). A cross-cultural study of hindsight bias and conditional probabilistic reasoning. *Thinking & Reasoning*, 16(4), 346–371.
- Yıldırım, C..(1997). *Bilim düşünme yöntemi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yüksel, İ. (2015). *Tahmin gözlem açıklama ve bilişsel gelişimi hızlandırma temelli etkinliklerin fen bilimleri öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüzüak, v. (2019). Piaget bilişsel öğrenme kuramı. İçinde Dökme, İ. (Ed.) *Bilimsel muhakeme becerileri ile düşünme sanatı* (s. 33-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zarefsky, D. (2005). *Argumentation: the study of effective reasoning*. The Teaching Company Limited Partnership.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education*, 89(3), 357-377. <https://doi.org/10.1002/sci.20048>
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35- 62. <https://doi.org/10.1002/tea.10008>

Bölüm 11

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIK VE İŞ PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Songül TÜMKAYA¹

Nesrin HÜRRİYETOĞLU²

1 Prof. Dr. Songül TÜMKAYA Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID:0000-0003-0140-4640

2 Nesrin HÜRRİYETOĞLU Hatay Bahçeşehir Koleji, ORCID: 0000-0002-0503-1741

İnsanlığın var oluşundan bu yana her bireyin yetenek ve ilgi alanı farklılık göstermiştir. Bireyin bilgi ve becerisini kullandığı, yaşamsal faaliyetlerinin devamlılığını sağlayabilmeyi amaçladığı, kazanç elde edebildiği ve belirli bir süre çalıştığı iş meslek olarak tanımlanmaktadır (Lee, Carswell ve Allen, 2000). Bireyin hayatının önemli bir bölümü çalışarak geçmektedir. Dolayısıyla meslek, bireyin günlük yaşamında önemli bir alanı kapsamaktadır (Kırdök ve Doğanülkü, 2018). Birey gelecekteki planlarını temelini yapacağı mesleğe göre düzenlemekte yapacağı işte huzurunu, başarısını ve elde edeceği maddi kazancı düşünerek hareket etmektedir.

Mesleğin bireylerin hayatında kapladığı yer ile orantılı olarak birey ile mesleği arasında zamanla duygusal bir bağ oluşmaktadır. Bağlılık kavramı olarak bireyin değer verdiği ilişkiyi uzun süre devam ettirmeyi amaçlaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Tellefsen ve Thomas, 2005). Ayrıca bireyin hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağlayan, bireyi motive eden güç olarak da açıklanmaktadır (Meyer ve Herscovitch, 2001). Mesleki anlamda düşünüldüğünde bağlılık, bireyin iş yaşamında bilgi ve beceri yönünden kendini geliştirmesi, uzmanlık seviyesine gelmesinin birey için ne derece anlamlı ve değerli olduğu, bireyin mesleğini yaşamının merkezine ne düzeyde konumlandığı şeklinde ifade edilmektedir (Baysal ve Paksoy, 1999). Bununla birlikte bireyi motive eden güç mesleki bağlılık kapsamında, bireyin yaptığı işe konsantre olmasını kolaylaştıran, verimli çalışması hususunda bireyi motive eden manevi performans olarak da tanımlanabilir. Bireyin mesleği ile arasında bağ kurması mesleki bağlılık kavramının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Mesleki bağlılık kavramının tanımı ilk olarak Lodahl ve Kejner (1965) tarafından yapılmıştır. Mesleki bağlılık, bireyin sahip olduğu değerler kapsamında mesleğini içselleştirmesi, mesleğine değer vermesi olarak tanımlanmıştır (Lodahl ve Kejner, 1965). Mesleki bağlılık, bireyin mesleğine karşı edindiği duyguları kapsamaktadır. Bireyin mesleği ile bağ kurması, mesleğini benimsemesi, sevmesi ve ona değer atfedebilmesi mesleki yaşamında kendini daha iyi hissetmesini de sağlamaktadır. Mesleki bağlılık kavramı aynı zamanda bireyin mesleğindeki başarısını önemseme olarak da tanımlanmaktadır (Greenhaus, 1971). Buna bağlı olarak birey mesleki yaşamında doyum sağlamak için başarıya da ihtiyaç duymakta ve bu durum bireyin mesleki bağlılığını da arttırmakta iş yaşamına etki etmektedir.

Dünyada sanayi devriminin yarattığı toplumsal değişim ile birlikte insanlar toplu halde çalışma, iş bölümü yaparak hareket etme şeklinde örgütsel anlamda çalışma yaşamına giriş yapmışlardır. Geçmişten günümüze hızla gelişen bilim, iletişim ve teknolojik platformlar iş hayatının sınırlarını belirsizleştirmiştir (Günlük, Özer ve Özcan, 2017). Sınırların belirsizleştiği bu ortamda örgütlerin başarılı olabilmesi ve devamlılıkla-

rını saęlayabilmeleri ancak çalıřanların ortamdaki performansları ve iřlerindeki uyumlarıyla saęlanabilmektedir. İř ortamlarına uyum saęlamakta zorlanan bireylerin zamanla bu durumdan iř performansları da etkilenmekte dolayısıyla örgütün de bařarısı ve devamlılıęı riske girebilmektedir. İř performansı; çalıřanların, çalıřtıkları ortamda örgütün amaçlarına yönelik yaptıkları nicel ve nitel katkılarının sonucu olarak tanımlanmaktadır (Celep, 2010). Bařka bir tanımda da iř performansı, bireyin çalıřtığı örgütün hedeflerine yönelik ölçülebilir eylemler, davranıř ve çıktılar olarak ifade edilmektedir (Viswesvaran ve Ones, 2000). İř performansı bireyin çalıřtığı kurumla olan iletiřiminin yanında yaptığı iřle olan baęlılıęı ile de iliřkilidir. Dolayısıyla alanında uzan bireylerin mesleklerine karřı tutumları, memnuniyetleri ve baęlılıkları iř performanslarını etkileyebilmektedir (Lee vd., 2000; Dekouloua ve Trivellas, 2015). İř performansı açıdan deęerlendirildięinde öęretmenlik hem profesyonellik hem de duygusallık kavramlarını içeren bir meslek türüdür. Bu meslek, öęrencilerin hem akademik hem de duygusal yönlerindeki geliřimi kapsayan bir meslek dalı olmasından dolayı öęretmenlerin bu baęlamda iř ortamlarındaki psikolojik durumları onların hem mesleki baęlılıklarını hem de iř performanslarını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla ęretmenlięin mesleki boyut ařamasındaki sürecin iř performansına da etki etmesi olası bir durumdur. Öęretmenlik mesleęi öęrencilerin geliřimlerini çok yönlü olarak desteklemeyi amaçlar. Gerek sınıf ortamında gerekse öęrencinin sosyal yařantısında öęretilen her bilgi deęerlidir. Toplumun genel hedefleri, kazanımlar ve alt amaçların gerçekleřtirilmesinde de öęretmenin rolü vardır.

Öęretmenlik, toplumun her yönden geliřiminin temellerini saęlamlařtıran, bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını etkileyen, millet olarak kültürel anlamda toplumu geliřtiren bir meslektir. Toplumun geliřimini destekleyen ve toplumun geleceęi olarak görülen öęrencilerin gerek akademik gerekse davranıřsal ve kültürel yönden geliřimini saęlayan öęretmenlik mesleęi her açıdan deęerli olarak görülmekte ve bu anlamda öęretmenlerin mesleklerini icra ederken onların da beden ve ruh saęlıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öęretmenlerin mesleki baęlılıkları eęitim ve ęretim sürecine olumlu yansımakta ve daha verimli ve nitelikli bir eęitim ortamının saęlanması katkı saęlamaktadır. Toplumun temel yapı tařının, bilgi ve becerilerinin temelini oluřtıran öęretmenlik mesleęi mesleki baęlılık noktasında öneme sahiptir (Kırdök ve Doęanülkü, 2018). Öęretmenin gerek iř performansı gerekse mesleki baęlılıęı mesleęini icra etmesi hususunda deęerlidir. Dolayısıyla ęretmenlik mesleęinde öęretmenin iř performansını destekleyecek, mesleęine baęlılıęını arttıracak yönetim ve teknikler geliřtirmek eęitim ve öęretimin nitelięini de arttırabilir. Collie ve Martin'e (2016) göre, öęretmenlik yeniliklere ve deęiřimlere karřı uyum gerektiren bir meslektir. Bu anlamda öęretmenlik

dinamik bir meslek olmayı gerekli kılmaktadır. 21.yy. kazanımlarından nitelikli şekilde gerçekleştirmeyi hedefleyen öğretmenler uygun çalışma ortamına ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin gerekli iş performanslarını sergileyebilmeleri için hem ruhsal hem fiziksel hem de bağlılık noktasında iş yerlerinde desteklenmeleri performanslarını artırıcı etkiye sahiptir. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki neticesinde eğitim-öğretim sürecinin daha verimli ve nitelikli düzeyde devamlılığını sağlaması yönünden değerlidir. Eğitim ve öğretimin yenilikçi ve araştırmacı öğretmenlere olan ihtiyacı göz önünde alındığında öğretmenlik mesleğindeki bağlılığın ve iş performansının önemi daha da artmaktadır. Çalışmanın öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi araştırmasıyla hem literatüre katkı sağlaması hem de bu bağlamda eğitim-öğretim sürecini desteklemesi açısından değerli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının iş performanslarına etkisini araştırmaktır. Bu amaçla, çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılığının yordayıcısı olarak iş performansları incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki bağlılık alt boyutlarına ilişkin algıları ile iş performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki bağlılık alt boyutlarına ilişkin algıları, iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak (Sönmez ve Alacapınar, 2012), iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefleyen modeldir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama modeli bir değişkenin durumunun bilinmesiyle diğer değişkenin tahmin edilmesine olanak sağlamakla birlikte neden ve sonuç ilişkisi vermemektedir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında özel okullar ve devlet okullarında görev yapmakta olan 355 öğretmen ile online platformda yürütülmüştür. Katılımcıların %65.1'i kadın (n=261), %34.9'u erkek (n=65) öğretmendir. Araştırmacıların demografik bilgilerine Tablo 1.'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın yapıldığı örnekleme ilişkin
Demografik Dağılım

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	231	65.1
Erkek	124	34.9
Toplam	355	100
Yaş		
21-25	37	10.4
26-30	100	28.2
31-35	68	19.2
36-40	58	16.3
41-45	37	10.4
46 ve üzeri	55	15.3
Medeni Durum		
Evli	248	69.9
Bekar	107	30.1
Mesleği İsteyerek Seçme		
Evet	298	83.9
Hayır	57	16.1
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	297	83.7
Diğer Fakülteler	58	16.3
Meslekteki Hizmet Süresi		
0-5 yıl	104	29.3
6-10 yıl	90	25.4
11-15 yıl	46	13
16-20 yıl	45	12.7
21-25 yıl	31	8.7
26 yıl ve üzeri	39	11
Toplam	355	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, uygulamaya katılım sağlayan 355 öğretmen 231’i (%65.1) kadın, 124’ü (34.9) ise erkektir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin yaşları ağırlıklı olarak 26-30 (%28.2) yaş aralığını kapsamaktadır. Öğretmenlerin 248’i (%69.9) evli iken 107’si (%30.1) bekarıdır. Öğretmenler arasında mesleklerini kendi tercihleri ile seçenlerin sayısı 298 (%83.9) iken isteyerek tercih etmeyenlerin sayısı ise 57’i (%16.1) dir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sayısı 297 (%83.7), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sayısı ise 58’i (16.3)dir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ağırlıklı olarak 0-5 yıl (%29.3) arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmaya ait veriler, Mesleki bağlılık ölçeği, Öğretmen İş Performansı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların; cinsiyet, yaş, medeni durumları, mesleklerini isteyerek seçme, mezun olunan fakülte ve mesleki hizmet süreleri bilgilerini içeren maddeler yer almaktadır.

Mesleki Bağlılığın Boyutları ve Ölçülmesi

Mesleki bağlılık kavram olarak farklı bakış açılarıyla birlikte farklı anlamlar taşıyabilen bir kavram olması sebebiyle literatürde birden fazla tanımının olmasına ve birbirinden farklı ölçeklerin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Cohen, 2003). Literatürde bu kavramla yönelik çeşitli ölçekler yer almaktadır. Bazıları; kariyer bağlılık ölçeği (Blau, 1985 ve 1988), yedi maddelik işe dahil olma ölçeği (Gould, 1979), dokuz maddelik işe yönelik tutum alt ölçeği (Greenhaus, 1971 ve 1973), kariyer belirginliği ölçeği (Sekaran, 1982 ve 1986). Blau bu ölçekleri bir araya getirmiştir. Sonuç olarak mesleki bağlılık ölçeğini oluşturmuştur (Utkan ve Kırdök, 2018). Daha sonra mesleki bağlılık; duygusal, devam ve normatif bağlılık olarak üç alt boyutta ele alınmıştır (Meyer, Allen ve Smith, 1993). Bu ölçek her bir alt boyutta altı madde şeklinde toplamda 18 maddelik ölçek geliştirmişlerdir. Blau (2003) ise mesleki bağlılığı dört alt boyutta incelemiştir. Bu alt boyutlar; duygusal, normatif, birikmiş ve maliyet bağlılığıdır.

Mesleki Bağlılığa Yönelik Geliştirilen Ölçeklerin Türkçeye Uyarlanması

Türk kültürüne uyarlanan ilk ölçek Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen normatif, devamlılık ve duygusallık olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçektir. Bu ölçeği uyarması Baysal ve Paksoy (1999) tarafından yapılmıştır. Ardından ülkemizde uyarlaması yapılan bir diğer ölçek ise Blau (1985) tarafından geliştirilen ve dört alt boyuttan oluşan mesleki bağlılık ölçeğidir. Bu ölçeğin uyarlaması Tak ve Çiftçioğlu (2008) tarafından yapılmıştır. Uyarlama sonucunda ölçek sekiz maddeden ve tek boyuttan oluşmuştur. Ancak tek boyutlu ölçeğin, dört boyutlu halinin uyarlama çalışması yapılmamıştır (Utkan ve Kırdök, 2018). Ölçeğin dört boyutlu detaylı bir uyarlama çalışması Utkan ve Kırdök (2018) tarafından yapılmıştır. Her geçen gün bilgi ve iletişim alanında teknolojik gelişmeler hızla artmaktadır. Bu durum küreselleşmenin de meydana getirdiği ekonomik ve ticari sınırları belirsizleştirmiştir (Çöl ve Gül, 2005). Dolayısıyla örgütlerin devamlılıklarını sürdürmeleri de güçleşmektedir. Örgütlerin devamlılıklarını sağlayabilmeleri ancak, işle ilgili her alanda yer alan yöntem ve süreçleri kontrol altında tutabilmeleri ve yüksek performans göstermeleri ile sağlanabilir (Yelboğa, 2006; Beğenirbaş ve Turgut, 2014).

Mesleki Bağlılık Ölçeği

Ölçek, Blau (2003) tarafından geliştirilmiş, Utkan ve Kırdök (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışma 22 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; duygusal, normatif, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığıdır. Çalışmanın 1,2,3,4,5,6. maddeleri duygusal bağlılık faktörü altında incelenerek öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygusal yakınlıklarını ifade etmektedir. 7,8,9,10. maddeler ölçeğin normatif bağlılık alt boyutudur. Öğretmenlerin mesleklerinde devamlılık isteklerini ve sorumluluklarını açıklayan faktördür. 12,13,14,15,16,17,18. maddeler birikmiş maliyetler faktörü altında toplanmıştır. Bu faktörde öğretmenlerin mesleklerine yönelik yapmış oldukları yatırımlar yer almaktadır. Son olarak, 19,20,21,22. maddeler alternatiflerinin sınırlılığı faktörü öğretmenlerin meslekleri dışında alternatif seçeneklere sahip olma durumlarını ifade etmektedir. Mesleki bağlılık Ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında gerçekleştirilen analizi sonuçları 22 madde ile sonuçlanmıştır. Bu maddeler 4 boyuttan oluşmakta ve model iyi uyum indeksine sahip olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=421.635$, $sd=200$, $\chi^2/sd=2.108$, $NFI=.90$, $IFI=.95$, $CFI=.95$, $GFI=.87$, $RMR=.80$, $RMSEA=.64$, $SRMR=.06$). Ölçeğin faktör analizi sonuçları ise varyansın %68.88'ini açıklamakta, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 ve alt ölçeklere ait iç tutarlık katsayıları ise .83 ile .95 arasında tespit edilmiştir (Utkan ve Kırdök (2018). Ölçeğe verilen yanıtlar seçenekleri “Hiç katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde hazırlanmıştır.

Öğretmen İş Performansı Ölçeği

Araştırmada kullanılabilecek Öğretmenlerin iş performansı ölçeği Bhat ve Beri (2016) tarafından geliştirilen ölçeğe dayanılarak Limon ve Nartgün (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üç boyuttan meydana gelmektedir. Bunlar, görev performansı (16 madde), bağlamsal performans (9 madde) ve uyumsal performans (12 madde). Ölçekte ters kodlu madde bulunmamaktadır. Ölçek 5'li likert tarzında oluşturulmuştur. Cevap seçenekleri “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Çoğunlukla (4)” ve “Her zaman (5)” şeklindedir. Ölçeğin Görev performansı boyutu Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.890$, Bağlamsal performans boyutu $\alpha=.881$, Uyumsal performans boyutu $\alpha=.889$ şeklindedir. Ölçeğin genel olarak Cronbach's Alpha değeri ise $\alpha=.937$ hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Google Forms aracılığıyla oluşturulan bir form ile çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bu form aracılığıyla toplam 355 kişiden veri toplanmıştır. Veriler normal dağılım analizi ve aşamalı regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS 20.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş performanslarına ilişkin bulgular Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş performanslarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	sh
İş Performansı	334	4.49	.39	.216
Duygusal Bağlılık	334	4.54	.60	.033
Normatif Bağlılık	334	3.96	.90	.054
Birikmiş Maliyetler	334	3.77	.99	.034
Alternatiflerin Sınırlılığı	334	3.86	.62	.065

Çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik iş performanslarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde, iş performanslarının ortalaması ($\bar{x}=4.49$) olduğu görülmektedir. Mesleki bağlılığa ilişkin dağılımlar incelendiğinde duygusal bağlılık boyutunun ($\bar{x}=4.54$) normatif bağlılık boyutundan ($\bar{x}=3.96$), alternatiflerin sınırlılığı boyutundan ($\bar{x}=3.86$) ve birikmiş maliyet boyutundan ($\bar{x}=3.77$) yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3'te verilen öğretmenlerin mesleki bağlılık alt boyutları ile iş performansları alt boyutları arasındaki ilişki dağılımına bakıldığında mesleki bağlılık boyutlarında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki bağlılık alt boyutları arasındaki en yüksek ilişki ($r=.75$, $p<.01$) birikmiş maliyetler ile normatif bağlılık boyutları arasındadır. Buna göre her iki boyutun birbirini tamamladığı, boyutlardan birinin diğerine de ortam yarattığı söylenilebilir. Mesleki bağlılık alt boyutları arasında en düşük pozitif ilişki ($r=.01$, $p<.01$) alternatiflerin bağlılığı ile normatif bağlılık arasındadır. Bu iki alt boyutun birbirini olumlu ve düşük düzeyde etkilediği söylenilebilir. Öğretmenlerin iş performansları arasındaki ilişki dağılımına bakıldığında, genel olarak pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu gözlenmektedir. İş performansı arasındaki en yüksek ve anlamlı ilişki ($r=.88$, $p<.01$) “İş Performansı” ile “Uyumsal Performans” arasındadır. Görev performansı ile alternatiflerin sınırlılığı boyutları arasında negatif ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-.12$, $p<.01$). Buna göre görev performansı düşük olan bir öğretmenin alternatiflerinin sınırlılığı boyutunu kullandığı söylenilebilir.

Tablo 3. Mesleki bağlılık alt boyutları ile öğretmenlerin iş performansı alt boyutları arasındaki ilişki dağılımı

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Duygusal Bağlılık	-							
2-Normatif Bağlılık	.367**	-						
3-Alternatiflerin Sınırlılığı	.033	.017	-					
4-Birikmiş Maliyetler	.386**	.757**	.045**	-				
5-Görev Performansı	.393**	.214**	-.127*	.187**	-			
6-Bağlamsal Performans	.424**	.311**	-.178**	.284**	.632**	-		
7-Uyumsal Performans	.397**	.289**	-.149**	.224**	.677**	.646**	-	
8-İş Performansı	.461**	.308**	-.172**	.263**	.883**	.858**	.887**	-

** p<.01, *p<.05

İş performansının alt boyutlarından uyumsal performans ile görev performansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=.67$, $p<.01$). Dolayısıyla görev performansı yüksek bir öğretmenin uyumsal performansının da yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin iş performansı ölçeğinin alt boyutlarından görev performansının yordanmasına yönelik aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde Öğretmenlerin iş performansı ölçeğinin alt boyutlarından görev performansının alt ölçek puanlarını yordamada 2 değişkenin katkısının anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değişkenler toplam varyansın %17.3'ünü açıklamaktadır ($F_{(2-332)} = 7.801$, neye göre $p<.01$).

Tablo 4. Görev Performansı Alt Ölçeğinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	Yordama Hatası	R ² Değişim	F	Beta	P
Duygusal Bağlılık	.392	.154	.030	.154	60.251*	.392	.000
Alternatiflerin Sınırlılığı	.416	.173	.015	.019	7.801**	-.140	.006

* $P<.01$ ** $P<.05$

Tablo 4 incelendiğinde R^2 değerlerine göre ilk sırada mesleki bağlılık alt ölçeği olan duygusal bağlılık toplam varyansın %15.4'ünü açıklamaktadır. İkinci aşamada varyansa %1.9 katkı sağlayan alternatiflerin sınırlılığı değişkeninin dahil edilmesiyle toplam varyans %17.3'e yükselmiştir. Bu iki değişkenin öğretmenlerin iş performansı alt boyutu olan görev performansı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu gözlenmektedir. Bu neticeler doğrultusunda görev performansı alt ölçek puanlarını yordamada öncelikle mesleki bağlılığın duygusal bağlılık değişkenini sonrasında ise alternatiflerin sınırlılığı değişkeninin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş performansı ölçeğinin alt boyutlarından bağlamsal performansının yordanmasına yönelik aşamalı regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde Öğretmenlerin iş performansı ölçeğinin alt boyutlarından bağlamsal performansının alt ölçek puanlarını yordamada 3 değişkenin katkısının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenler toplam varyansın %24.5'ini açıklamaktadır ($F_{(2-332)} = 7.801, p < .01$).

Tablo 5. *Bağlamsal Performansı Alt Ölçeğinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	R	R^2	Yordama Hatası	R^2 Değişim	F	Beta	P
Duygusal Bağlılık.424	.180	.048	.180	.180	72.821*	.424	.000
Alternatiflerin Sınırlılığı	.466	.217	.024	.037	15.647*	-.193	.000
Normatif Bağlılık .495	.245	0.33	.028	.028	12.337*	.191	.001

* $p < .01$ ** $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde R^2 değerlerine göre ilk sırada mesleki bağlılık alt ölçeği olan duygusal bağlılık toplam varyansın %18.0'ını açıklamaktadır. İkinci aşamada varyansa %3.7 katkı sağlayan alternatiflerin sınırlılığı değişkeninin dahil edilmesiyle toplam varyans %21.7'ye yükselmiştir. Üçüncü aşamada varyansa %2.8 katkı sağlayan normatif bağlılık değişkeninin dahil edilmesiyle toplam varyans %24.5'e yükselmiştir. Bu üç değişkenin öğretmenlerin iş performansı alt boyutu olan bağlamsal performans üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar neticesinde bağlamsal performansı alt ölçek puanlarını yordamada öncelikli olarak mesleki bağlılığın duygusal bağlılık değişkeninin, ardından alternatiflerin sınırlılığı değişkeninin sonrasında ise normatif bağlılık değişkeninin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş performansı ölçeğinin alt boyutlarından uyumsal performansının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında Öğretmenlerin iş performansı ölçeğinin alt boyutlarından uyumsal performansının alt ölçek puanlarını yordamada 3 değişkenin katkısının anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu değişkenler toplam varyansın %20.8'ini açıklamaktadır ($F_{(2-332)} = 7.801, p < .01$).

Tablo 6. *Uyumsal Performansı Alt Ölçeğinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	R	R ²	Yordama Hatası	R ² Değişim	F	Beta	P
Duygusal Bağlılık	.397	.158	.040	.158	62.077*	.397	.000
Alternatiflerin Sınırlılığı	.429	.184	.020	.026	10.721*	-.163	.001
Normatif Bağlılık	.456	.208	0.28	.024	10.000*	.167	.002

* $p < .01$ ** $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde R² değerlerine göre ilk sırada mesleki bağlılık alt ölçeği olan duygusal bağlılık tek başına toplam varyansın %15.8'ini açıklamaktadır. İkinci aşamada varyansa %2.6 katkı sağlayan alternatiflerin sınırlılığı değişkeninin dahil edilmesiyle toplam varyans %18.4'e yükselmiştir. Üçüncü aşamada varyansa %2.4 katkı sağlayan normatif bağlılık değişkeninin dahil edilmesiyle toplam varyans %20.8'e yükselmiştir. Bu üç değişkenin öğretmenlerin iş performansı alt boyutu olan uyumsal performansı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde uyumsal performansı alt ölçek puanlarını yordamada öncelikle mesleki bağlılığın duygusal bağlılık değişkeninin, ardından alternatiflerin sınırlılığı değişkeninin sonrasında ise normatif bağlılık değişkeninin etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş yaşamları arasındaki kalite anlayışı, özellikle son zamanlarda, çalışanların lehine yönelik gelişme göstermektedir. Bu anlayış çalışanların hem fiziksel hem de psikolojik anlamda örgütün kültürel düzeyini arttıran ve çalışanlarını bir değer olarak gören felsefi görüş olarak kabul görmektedir (Solmuş, 2000). Bu görüş yapılan araştırmalarla paralellik göstermekte öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin varlığını desteklemektedir.

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya katılan 355 öğretmenin mesleki hizmet süresi ağırlıklı olarak 0-5 yıl arasında yoğunlaşmaktadır (%29.3). Öğretmenlerin mesleki performanslarının ve bağlılıklarının meslekleri tercih etme durumlarına göre değişiklik gösterme ihtimali göz önünde tutularak demografik bilgilerin yer aldığı bölümde çalışma grubuna ‘mesleğini isteyerek seçme’ durumu sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %83.9’u mesleğini isteyerek tercih ettiğini belirtmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılık alt boyutları ile iş performansları alt boyutları arasındaki ilişki dağılımı incelenmiş, mesleki bağlılık boyutlarında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mesleki bağlılık alt boyutları arasındaki en yüksek ilişki ($r=.75$, $p<.01$) birikmiş maliyetler ile normatif bağlılık boyutları arasındadır. Bu sonuca göre, mesleki bağlılığın bu iki boyutunun birbirini tamamladığı yorumu yapılabilir. Yine mesleki bağlılığın alt boyutları arasında en düşük pozitif ilişki ($r=.01$, $p<.01$) alternatiflerin bağlılığı ile normatif bağlılık arasındadır. Alternatif bağlılığın ve normatif bağlılığın birbirini olumlu ve düşük düzeyde etkilediği söylenilebilir.

Öğretmenlerin iş performansları arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, genel alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İş performansı arasındaki en yüksek ve anlamlı ilişki ($r=.88$, $p<.01$) “İş Performansı” ile “Uyumsal Performans” arasındadır. Yine tablo 4 incelendiğinde görev performansı ile alternatiflerin sınırlılığı boyutları arasında negatif ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-.12$, $p<.01$). Buna göre görev performansı düşük olan bir öğretmenin alternatiflerinin sınırlılığı boyutunu kullandığı söylenilebilir. İş performansının alt boyutlarından uyumsal performans ile görev performansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=.67$, $p<.01$). Dolayısıyla görev performansı yüksek bir öğretmenin uyumsal performansının da yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Literatürde yapılan çalıřmalar incelendiėinde Normala (2010) tarafından yapılan gerçekleřtirilen çalıřmada çalıřanların iř yařam kalitelerinin arttırılmasıyla mesleklerine olan baėlılıklarının da artıř olduėu gözlendiėi sonucu elde edilmiřtir. alıřmasında Normala (2010), mesleki baėlılıėın artmasında çalıřanların iř ortamlarının önemini vurgulamıřtır. Bu baėlamda Erdem (2008) tarafından yapılan arařtırma neticesinde iř yařam kalitesinin öėretmenlerin mesleki baėlılıklarını etkilediėi, bu iki durum arasında doėru orantının olduėu, biri artarken diėerinin de artıř gösterdiėi sonucuna ulařmıřtır. Literatürde benzer sonuçlara ulařan çok sayıda çalıřma yer almaktadır (Yalçın, 2014; Radja, Tawe, Rıjal ve Tiro, 2013; Gnanayudam ve Dharmasiri, 2007).

Gnanayudam ve Dharmasiri (2007) yaptıėı çalıřmada iř performansının örgütsel anlamda pozitif yönde anlamlı bir iliřkinin olduėu sonucuna ulařmıřtır. Bu durum öėretmenlerin mesleki baėlılıkları ile iř performansları arasındaki iliřkinin arařtırıldıėı bu çalıřmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öėretmenlerin mesleki anlamda daha verimli olmalarını saėlamak ve iř performanslarının artmasına yönelik çözümler doėrultusunda iř yařamlarındaki kalitenin saėlanması verimin artmasına yönelik yordayıcı olduėu sonucuna ulařılmıřtır (Gnanayudam ve Dharmasiri (2007). Birjandi, Bir- jandi ve Ataei (2013;akt; Yalçın, Yıldırım ve Akan, 2016) iř yařam kalitesi ile ilgili mesleki ve örgütsel baėlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir iliřki olduėunu tespit etmiřtir. Bu sonuçlar doėrultusunda iř ortamında ücret, sosyal bütünleřme, hijyenik ortam, güvenli çalıřma ortamı saėlandığında çalıřanların da mesleki anlamda performanslarının ve baėlılıklarının artıř gösterdiėi sonucuna ulařılmıřtır (Birjandi, Bir- jandi ve Ataei, 2013; akt: Yalçın, Yıldırım ve Akan, 2016).

Genel olarak çalıřmanın sonuçları deėerlendirildiėinde, ėretmelerin mesleki baėlılıklarının iř performanslarına olumlu yönde etki ettiėi sonucuna varılmıřtır. Bu sonucu destekleyen farklı çalıřmalarda literatürde yer almaktadır (Altař ve ekmecelioėlu, 2015; Cesrio ve Chambel, 2017; Joo ve Bennett, 2018; Nart ve Batur, 2013).

Öėretmenlerin mesleklerine baėlılıkları arttıėında iř performansları da artmaktadır (Kılıç, 2019). Dolayısıyla ėretmenlerin mesleki hayatlarında desteklenmesi, motivasyonlarının artması açısından deėerlidir. Mesleki baėlılıėı artan öėretmenlerin iř performanslarının da artması eėitim-ėretim sürecinin daha nitelikli ve verimli řekilde ilerlemesine katkı saėlayabilir. İř ortamında sosyalleřmenin, kültürel faaliyetlerin ve dllendirilenin artması, öėretmenlerin yaptıkları iře deėer verildiėini hissettiren çalıřmaların yapılması ruhsal anlamda daha iyi hissetmelerine ve mesleki boyutta içten, tam verimlilikle çalıřmalarına destek olabilir. İř ortamında yařanan sorunların hakkaniyetle çözüme ulařtırılması öėretmenin güven duygusunu arttırıp hem örgütsel hem de mesleki baėlılık

konusunda olumlu etkiler gösterebilir.

Eğitim-öğretim sürecinin öğrenci-öğretmen-idareci çerçevesinde yoğun bir etkileşim göstermesinden dolayı bu sürecin idareci-öğretmen ve iş ortamı şeklinde olumlu bir süreç izlemesi halinde öğrenciye de olumlu olarak dönüt sağlaması söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artması öğrencilerin de akademik, sosyal, kültürel anlamda daha da iyi yetişmelerine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Altaş, S. S. ve ekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel adalet algısının iř tatmini, örgütsel baēlılık ve iř performansı üzerindeki etkileri: Okul ncesi ēretmenleri üzerinde bir arařtırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421-439.
- Baysal A. C. & Paksoy M. (1999). Mesleēe ve örgüte baēlılıēın çok yönlü incelemesinde Meyer-Allen modeli. *İ.. İřletme Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Beēenirbaē, M. & Turgut, E. (2014). İř Performansının Saēlanması Çalıřanın Duygusal Emeēinin ve örgütte Güven Algısının Etkileri, İř, Güç Endüstri İliřkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 16(3): 131-149.
- Bhat, S. A., & Beri, A. (2016). Development and validation of teachers perceived job performance scale (TPJP) in higher education. *Man in India*, 96(4), 935-944.
- Blau, G. (2003), Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76: 469-488.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of*
- Blau, G. J. (1988), Further exploring the meaning and measurement of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 284-297.
- Celep, H., (2010). Kamu Sektrnde Performans Yönetimi ve lm, T.C. Maliye Bakanlıēı, Strateēi Geliřtirme Bakanlıēı, Mesleki Yeterlilik Tezi, Eriřim tarihi: 15/04/2017 <http://www.sgb.gov.tr/MaliyeUzmYrdArasRaporlari>.
- Cesrio, F. ve Chambel, M. J. (2017). Linking organizational commitment and work engagement to employee performance. *Knowledge and Process Management*, 24(2), 152-158. <https://doi.org/10.1002/kpm.1542>
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.
- l, G. & Gl, H., (2005). Kiřisel zelliklerin rgtsel Baēlılık zerine Etkileri ve Kamu niversitelerinde Bir Uygulama, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19 (1): 291-306.
- Dekouloua, P. & Trivellas, P. (2015). Measuring the Impact of Learning Organization on Job Satisfaction and Individual Performance in Greek Advertising Sector, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 175: 367-375.

- Erdem, M.(2008). Öğretmenlere Göre Kamu Ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi Ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara
- Gnanayudam, J. & Dharmasiri, A. (2007). The influence of quality of work-life on organizational commitment: a study of the apparel industry. *Sri Lankan Journal of Management*, Volume 12, Nos. 3(4).
- Gould, S. (1979). Characteristics of career planners in upwardly mobile occupations. *Academy of Management Journal*, 22(3), 539-550.
- Greenhaus, J. H. (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1(3), 209-216.
- Greenhaus, J. H. (1973). A factorial investigation of career salience. *Journal of Vocational Behavior*, 3(1), 95-98.
- Günlük, M., Özer, G., & Özcan, M. (2017). Meslek Memnuniyeti Ve Bireysel İş Performansı İlişkisinde Mesleki Bağlılığın Ara Değişken Etkisi: Muhasebe Meslek Mensupları Üzerinde Bir Çalışma. *International Review of Economics and Management*, 5(4), 1-22.
- Joo, B. K. B. ve Bennett III, R. H. (2018). The Influence of Proactivity on Creative Behavior, Organizational Commitment, and Job Performance: Evidence from a Korean Multinational. *Journal of International & Interdisciplinary Business Research*, 5(1), 1-20. doi:10.21632/irjbs.5.2.82
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Kırdök, O., & Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Yordayıcısı Olarak Kişilik Özellikleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Lee, K., Carswell, J. J. & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of applied psychology*, 85(5), 799.
- Limon, İ., & Nartgün, Ş. S. (2020). Development of Teacher Job Performance Scale and Determining Teachers' Job Performance Level. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(3), 564-590.
- Lodahl, T. M. & Kejnar, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of applied psychology*, 49(1), 24.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization, *Journal of Applied Psychology*, 78: 538-551.

- Nart, S. ve Batur, O. (2014). The relation between work-family conflict, job stress, organizational commitment and job performance: A study on Turkish primary teachers. *European journal of research on Education*, 2(2), 72-81. <https://doi.org/10.15527/ejre.201426250>
- Normala, D. (2010). Investigating the relationship between quality of work life and organizational commitment amongst employees in malaysian firms. *Inter- national Journal of Business and Management*, 5(10), 75-82.
- Radja, J., Tawe, A., Rjal, S. & Tiro, M.A. (2013). Effect quality of work life and organizational commitment towards work satisfaction in increasing public service performance. *Public Policy and Administration Research*, Vol.3, No.12.
- Sekaran, U. (1982). An investigation of the career salience in dual career families. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 111–119.
- Sekaran, U. (1986). Significant differences in quality of life factors and their correlates: A function of differences in career orientation or gender. *Sex Roles*, 14, 261–279.
- Solmuř, T.(2000). İř yařamında kalite ve kaliteyi arttırmaya yönelik programlar. *Türk Psikoloji Blteni*, Vol. 18, 37–42.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2012). *rneklendirilmiř bilimsel arařtırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tak, B. & Çiftçigl, B. A. (2008). Mesleki baēlılık ile çalıřanların rgtte kalma niyeti arasındaki iliřkiyi incelemeye yönelik grgl bir çalıřma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63(4), 155-178.
- Tellefsen, T. & Thomas, G. P. (2005). The antecedents and consequences of organizational and personal commitment in business service relationships. *Industrial Marketing Management*, 34(1), 23-37.
- Utkan, Ç., & Kırk, O. (2018). Dört boyutlu mesleki baēlılık lçeēi uyarlama çalıřması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 216-226. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00151>.
- Yalçın, S., Yıldırım, İ., & Akan, D. (2016). ēretmenlerin iř yařam kaliteleri ile örgütsel baēlılıkları arasındaki iliřkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224.
- Yalçın, S.(2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ēretmenlerin iř yařam kalitesi ve örgütsel baēlılıkları arasındaki iliřkinin incelenmesi. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yelboēa, A. (2006). Kiřilik zellikleri ve İř Performansı Arasındaki İliřkinin İncelenmesi, İř Güç Endüstri İliřkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8 (2): 196-211.

Bölüm 12

**PIYANO EĞİTİMİNDE YENİ RİTİM
KALİPLERİNİN ÖĞRETİMİNDE BELLEK
DESTEKLEYİCİLERİN ETKİSİ**

M. Kayhan KURTULDU¹

¹ Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD kayhankurtuldu@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-0064-9144>

Giriş

Öğrenme olarak bilinen süreç, analizler yapma, eleştirel düşünebilme, yansıtıcı düşünme ve anlamlar çıkarma gibi işbirlikli çalışmaların bütüncül bir yaklaşım içerisinde öğrenciler ile yapılmasını kapsar. Öğretme-öğrenme ortamlarının yapısı veya şekli nasıl bir yaklaşımla düzenlenirse düzenlensin, süreçteki öğrenciler öğrenme için yaptıkları çalışmalar esnasında çeşitli öğrenme stratejilerinden faydalanırlar ve kendilerince de bu görevlerin üstesinden gelirler. Dolayısıyla öğrenme stratejilerinin belirlenen öğretim etkinliklerini başarmada ve etkili öğrenmeyi sağlamada önemli bir role sahip olduğu söylenilebilir (Vural, 2011).

Öğrenme stratejilerini tanımlarsak; bireyin öğrenme esnasında duyu organlarına gelen uyarıları ve bilgileri işleyen ve bunların kalıcı belleğe aktarabilmek amacıyla bütünleştirilmesini sağlayan işlemler olarak ifade edebiliriz (Cesur, 2008). Tanımdan hareket edersek, öğrenme stratejilerinin birden fazla çabanın birleşimi olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır (Taşdemir, Tay, 2007).

Öğrenciler, karşılırlarına çıkan hemen her öğrenme konusu ya da uyarısına yönelik farklı öğrenme stratejileri kullanabilir. Bu durum esasen öğrenme stratejilerinin ne kadar çeşitlendirilebilir ve duruma göre değiştirilebilir olduğunu göstermektedir. Farklı öğrenme stratejilerini tercih eden ya da kendine göre yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen bir öğrencinin, kendi kendine etkili öğrenmeyi başatabileceği söylemek mümkündür (Tunçer, Güven, 2017).

Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları konu, kavram, ders veya benzeri öğrenme aktivitesi için tercih ettikleri en etkili stratejilerden biri anlamlandırma stratejileridir. Anlamlandırma stratejileri içerisinde baş vurulan önemli bir öğretici aktivite ise bellek destekleyicilerin kullanılmasıdır. Anlamlandırma kapsamında sunulan bellek destekleyiciler, yeni öğrenilen bir konunun anlaşılmasında ve kalıcı hale getirilmesinde kimi zaman önemli katkılar sağlamaktadır.

Anlamlandırma stratejisi, uzun süreli bellekte hazır olan bir bilginin, duyu organları ile alınan yeni bilgi ile kısa süreli bellek üzerinde ilişkilendirilmesi ve yeni bilgiye anlam verilmesi ile gerçekleşmektedir. Yeni gelen bilgi zihinde etkili bir şekilde kodlanır ve sonrasında uzun süreli bellekte o bilgi ile ilişkili diğer şemalarla bağlantılı kurularak depolanır. Böylece anlamlı hale gelmiş bilginin, ilişkili şemaların çağrışımı sayesinde daha kolaylıkla geri getirilebileceği için, hatırlanması da daha kolay olur (Öztürk, Kısaç, 2003, s. 259). Anlamlandırma stratejileri kapsamında öğrenen bireylerin en çok başvurdukları yöntemlerden biri de bellek destekleyicilerin kullanılmasıdır.

Bellek destekleyici stratejiler, belleği geliştiren sistematik prosedürler olarak adlandırılabilir. Bu stratejinin kullanılmasının ana nedeni, bilgiyi öğrenmenin (kodlamanın) daha iyi yollarını geliştirmektir. Bu yolla yeni bilginin hatırlanması, diğer bir deyişle geri getirilmesi çok daha kolay olur. Zihnimizdeki bilgileri geri getirmek için kullanılabilir çok çeşitli hatırlama yolları olmasına rağmen, araştırmalar bu işlemlerin zihnimizin ilk çalıştığı anda hafızayı daha iyi hale getirdiğini göstermiştir. Dolayısıyla bellek destekleyici stratejiler geliştirmedeki esas görev, yeni karşılaşılan bilgileri bireyin uzun süreli belleğindeki bilgilerle ilişkilendirmenin bir yolunu bulmaktır. Bu noktada yeterince sağlam bir bağlantı kurulursa, hafıza kalma süresi de uzun sürecektir (Mastropieri, Scruggs, 1998).

Bellek destekleyicilerin kullanılması esasen zihnin daha farklı bağlantılara ihtiyaç duyması ile aktif hale gelmektedir. Yeni karşılaşılan bilginin mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesinde yeterli etkinin oluşmaması, kimi zaman farklı benzetimleri kullanmaya yönelik ihtiyaç oluşturur. Bu ihtiyaca göre birey farklı alanlardan veya farklı konulardan kendine göre benzetimler yaratabilir.

Bu stratejilerin geri getirmeyi (hatırlamayı) kolaylaştırması nedeniyle bilgiyi kodlamada en etkili yollardan biri olduğu ileri sürülmektedir. Bellek destekleyici stratejilerin en temel görevi, yeni karşılaşılan bilgiler ile uzun süreli hafızadaki bilgiler arasında ilişki kurma amacıyla yol çizmektir (Kıroğlu, 2010). Öğrenme kavramının, bireyin beyni, bilgiyi işleme süreci ve belleği ile önemli ve sıkı ilişkiler içinde olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda beynin yapısı iyi bir şekilde incelendiğinde, bellek destekleyici stratejilerin öğrenme sürecin üzerinde ne tür bir etki oluşturacağı daha iyi anlaşılabilir (Kaya, Çevik, 2020).

Bu bakış açısıyla bellek destekleyici stratejilerin öğrenme ve kalıcı bilgi için gerekli becerileri geliştirmede de etkisi olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bilgiye ve bu bilgi ile becerinin birleşimindeki etkiye dayalı alanlardan biri olan müzik eğitiminde ve özelde piyano eğitiminde çeşitli konularda bellek destekleyicilerin kullanılması, işleri önemli ölçüde kolaylaştırabilecek yaklaşımlardır. Gerek önceden öğrenilmiş bilgileri kullanmak, gerekse yeni bilgi için çeşitli benzetimler ve anahtar kelimeler kullanmak gibi uygulamalar, piyano eğitiminde yeni bilgi, konu, işaret, terim veya ritim kalıplarının öğretiminde etkili yollar olarak bilinmektedir. Bu sebeple, yürütülen çalışmada bellek destekleyicilerin yeni ritim kalıplarının öğrenilmesindeki etkisi incelenmek istenmiştir.

Yöntem

Yapılan çalışmada kontrol gruplu ön test son test deneysel desen tercih edilmiş ve gruplar oluşturularak uygulama yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma için tercih edilen çalışma grubu, özel bir müzik kursunda öğrenim gören ve piyano dersi alan öğrenciler arasından seçilmiştir. Toplam 18 öğrencinin yer aldığı piyano dersi gruplarında yakın yaşlarda bulunan (10-12 civarı), aynı süredir piyano dersi alan ve takip ettikleri kitaplardaki piyano düzeyi açısından aynı veya oldukça yakın olan 12 öğrenci ilk olarak tespit edilmiştir. Yapılan ilk ön belirleme sonrasında öğrencilerin çaldıkları piyano eserleri ile aynı düzeyde eserler ile ön test çalışması da yapılmış ve ön tespit ile sağlanan denkliğin doğru olup olmadığı denenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubunun ilk yapılan ön tespit ile ortaya çıkması sonrasında yukarıda da anılan ön test uygulama süreci başlatılmıştır. Ön test sürecinde ilk belirleme ile kesinleşen toplam 12 öğrenci, rastgele biçimde deney ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. Dağıtım ile oluşan deney ve kontrol gruplarına herhangi bir farklı öğretim yöntemi uygulanmaksızın klasik tekrarlar yapılarak ön test çalışması yapılmıştır. Ön test uygulaması her öğrenci ile bireysel olarak ve ortalama bir ders saati için ayrılan sürede (30 dakika) gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulamasında öğrencilerin çalmış oldukları piyano eserlerindeki kapsam (ritim kalıpları, melodi ve eşlik yapıları, değiştirici işaretler vb.) dikkate alınarak yeni bir piyano eseri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Eser toplam 16 ölçüden oluşan, sol elde kısa bir bölüm hariç genel olarak eşlik, sağ elde ise ağırlıklı olarak melodi takip eden bir eser olarak yazılmıştır. Öğrencilerin mevcut literatürden bir piyano eserini daha önceden çalmış veya duymuş olabilme ihtimaline karşın bu yol tercih edilmiştir. Bu ilk eser 30 dakika boyunca deney ve kontrol gruplarına aynı yaklaşımla bireysel olarak uygulanmış, tekrarlar yapılmış ve hata yapılan yerlerde kısa uyarılarda bulunulmuştur. Ön test sürecinde her öğrenci ile uygulama birliği oluşması açısından öğrencilere ayrılan süre (ort. 30 dakika) ve uygulanan öğretim yaklaşımı (baştan sona deşifre ve sonrasında iki bölüme ayrılarak basit tekrarlar) aynı tutulmuştur.

İlk eser yardımıyla tamamlanan ön test süreci sonrasında amaca uygun oluşturulmuş ikinci bir piyano eseri ile son test uygulaması başlatılmıştır. İkinci piyano eseri ilk piyano eserindeki özelliklerin aynısını barındırmakla birlikte ilaveten yeni öğretilecek ritim kalıplarını (16'lık kümeler ve noktalı 8'lik-16'lık kalıbı) içermektedir. Sağ ve sol el için melodi ve eşlik anlayışı da ilk eser ile aynıdır. İkinci eser kontrol grubu ile ön test sürecinde açıklanan yaklaşımın aynısı tercih edilerek (özel bir yöntem ya da yaklaşım olmaksızın) yürütülmüştür. Kontrol grubunda ön testten farklı olan uygulama, yeni ritim kalıplarının temel

biçimde öğrencilere anlatılmış olmasıdır. Bu ritim kalıpları bilinen ritim kalıplarından hareketle ve basitçe kontrol grubuna anlatılmış ve uygulama yürütülerek sonlandırılmıştır. Son test sürecinde deney grubu ile yapılan çalışmalarda, tekrar ve anlatım uygulamaları kontrol grubu ile aynı yürütülürken, yeni ritim kalıpları için deney grubu ile benzetimler yapılmıştır. Yeni anlatılan ritim kalıplarının öğrenciler tarafından kendi bildikleri kelime veya söz grupları ile benzetimler ile zenginleştirilmesi istenmiş, genelde birbirine benzeyen ama farklı kelimeler derste ifade edilmiştir. Öğrenciler kendi bilgi dağarcığı çerçevesinde 16'lık notalar için “aliveli”, “bıdıbıdı”, “yineyine” gibi kelimeler söylerken, öğretmen de “Gelibolu”, “karakara” gibi ilaveler yapmıştır. Benzer biçimde noktalı 8'lik-16'lık kalıbı için “gitti-geldi”, “Hamdi amca” gibi benzetimler yapan öğrencilere öğretmen “haydi”, “Bursa” gibi ilaveler yapmıştır. Toplam 30 dakika süren deney grubu uygulamasında öğrenciler, yeni ritim kümelerini çalarken bu eğlenceli uygulama eşliğinde süreci tamamlamıştır. Kontrol grubunda olduğu gibi deney grubuna da ilk olarak ritim kalıplarının yapısı basitçe anlatılmış, ilaveten yalnızca benzetim uygulaması farklı uygulama olarak deney grubunda kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sürecindeki performansları, her dersin sonundaki son çalma performansının kaydedilmesi ile elde edilmiştir. Ön test ve son test için toplam 24 adet kayıt, biri dersi yürüten öğretmen, diğerleri aynı kursta ders veren 3 öğretmen olmak üzere 4 kişi tarafından izlenmiştir. İzlenen performanslar Kurtuldu (2010) tarafından geliştirilmiş olan piyano performansı puanlama anahtarı yardımıyla her bir öğrenci için puana dönüştürülmüştür. Toplam 4 öğretmenin yaptığı değerlendirmenin ortalaması alınarak öğrencilerin ön test ve son test performans puanları son haline ulaştırılmıştır.

Ön test ve son test sürecinde öğrenciler için elde edilen puanlara yönelik tanımlayıcı istatistiksel ölçümlerin (ortalama, standart sapma vb.) yanı sıra, karşılaştırmalı ölçümlerden de faydalanılmıştır. Gözlem sayısının az olması nedeniyle karşılaştırmalı ölçümlerde parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi uygun bulunmuştur. Bu kapsamda gruplar arasındaki ilişki için Mann Whitney U testi kullanılmış, ölçümlerdeki anlamlı fark için $p < ,05$ düzeyi kabul edilmiştir. Bursal (2015) ölçümlerdeki kişi (gözlem) sayısının 15'in altından olması durumunda normallik için gereken yapının sağlanamayacağını, bu nedenle bu tip durumlarda doğrudan non-parametrik testler tercih edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular ilk olarak grupları oluşturan öğrencilerin ön test ve son test sürecinden elde ettikleri puanların tablo halinde sunulması ile başlatılmıştır. Elde edilen puanların gözlenebilmesi ve farkın rakamsal olarak izlenebilmesi için bu yol tercih edilmiştir. Puan tablosunu takiben ön test ve son test sürecine yönelik U testi tablosu sunulmuştur.

Tablo 1. *Deney ve Kontrol Grupları Puan Dağılımı*

Gruplar	Ön Test	Son Test
Deney 1	68,00	75,00
Deney 2	70,00	75,00
Deney 3	70,00	75,00
Deney 4	65,00	78,00
Deney 5	65,00	75,00
Deney 6	65,00	78,00
Kontrol 1	70,00	72,00
Kontrol 2	75,00	75,00
Kontrol 3	65,00	70,00
Kontrol 4	65,00	72,00
Kontrol 5	65,00	70,00
Kontrol 6	60,00	70,00

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puan dağılımının birbirine yakın olduğu, 65 ve 70 puan aralığında ortalama bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Grupların son test sonuçlarına bakıldığında ise kontrol grubunun ön test sonuçlarına yakın ama kısmen yükselmiş bir puan dağılımına, deney grubunun benzer biçimde artış gösteren ama ilk puanlara göre daha yüksek bir dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. *Ön Test Sürecine Yönelik U Testi Sonuçları*

Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	Z	p
Deney	6,92	41,50	3,87	15,50	-0,431	,667
Kontrol	6,08	36,50				

Ön test sürecine yönelik deney ve kontrol grupları karşılaştırması sonuçlarına göre $p < ,05$ düzeyine göre manidar bir farklılık bulunamamıştır. Sıra değerleri de incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının puan dağılımı açısından farklılık taşımadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. *Son Test Sürecine Yönelik U Testi Sonuçları*

Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	Z	p
Deney	9,17	55,00	2,89	2,00	-2,68	,007
Kontrol	3,83	23,00				

Son test sürecine yönelik U testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasında $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı farka rastlanmıştır. Sıra ortalaması ve sıra değerleri ile karşılaştırıldığında oluşan farkın deney grubu yönünde eğilim gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre son test sürecinde elde edilen puanların deney grubu yönünde manidar olarak fark gösterdiği söylenilebilir.

Sonuç

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde çeşitli ön tespit kriterleri doğrultusunda denk olarak kestirilen deney ve kontrol gruplarının tahmini denkliğinin ön test sonuçları ile doğrulandığı anlaşılmaktadır. Eşit bazı koşullar kapsamında denk bir dağılım yapılmış olsa da istatistiksel olarak doğrulanması ve uygulanarak görülmesi gerektiği için ön test uygulamasına gidilmiştir. Bu uygulamada gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamış, puanlar da yakın seyretmiştir. Son test sürecinde ise gruplar arasında manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın deney grubu yönünde gerçekleşmesini, deney grubu ile uygulanan bellek destekleyici çalışmanın etkisi olarak yorumlamak mümkündür. Kontrol grubundaki öğrenciler ön test sürecindeki başarısını yaklaşık olarak aynı düzeyde tutarken, deney grubundaki öğrenciler kabul edilebilir oranda artış yaşamışlardır. Ortaya çıkan durumda deney grubunun ilgili piyano eserini ve bilhassa da üzerine odaklanılan yeni nota değerlerini kontrol grubuna göre daha iyi algıladığı ve uyguladığı söylenilebilir. Piyano dersinde seçilen eser ve belirlenen ritim kalıpları için birlikte çalışılan çalışma grubu düzeyinde bellek destekleyicilerin etkili olduğu sonucunu ifade etmek doğru olacaktır.

Yürütülen çalışmada ortaya çıkan sonuç, bellek destekleyici uygulamaların piyano dersinde yeni ritim kalıpları öğrenilirken etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle bellek destekleyicilerin olası etkilerini daha iyi görüp yorumlayabilmek için aynı düzende yürütülecek bir uygulamanın daha geniş katımlı çalışma grupları ile uygulanmasının öneminden bahsedilmelidir. Gerek geniş katılım gerekse benzer kişi sayıları ile fakat farklı özellik veya yaş grupları düzeyindeki katılımlar da denenmelidir. Farklı eğitim düzeylerinde (sanat lisesi, üniversite vb.) yapılacak denemeler de sürece katkı sağlayacaktır. Bunların dışında bellek destekleyicilerin piyano dersinde başka konularda da denemesinin faydalı

olacağı açıktır. Müzik eğitiminde bellek destekleyici uygulamaların piyano dersinde farklı konular ve çalışma desenleri kadar, farklı çalgılar ve derslerde de denemesi olası faydaları veya muhtemel geniş katkısı görmek açısından önerilebilir.

Kaynaklar

- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, H. ve Çevik, A. (2020). Fen bilimleri dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 67-85.
- Kıroğlu, Ş. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarıları üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Pişano sınavı değeriendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi e-sosder*, 9(31), 224-232.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1998). Enhancing school success with mnemonic strategies. *Intervention in School & Clinic*, 33(4), 201-208.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2003). *Bilgiyi işleme modeli*. B. Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde, s. 252-281. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşdemir, A, Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2017). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(16), 46-65.

Bölüm 13

**ERKEN ÇOCUKLUKTA BİLİMSEL SÜREÇ
BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA
RESİMLİ HİKAYE KİTAPLARININ
KULLANILMASI**

Cansev KARAKUŞ¹

¹ Dr. Öğ. Üyesi, e-mail: cansevkarakus@gmail.com, orcid id: 0000-0002-6152-1358, Yalova Üniversitesi, Çınarcık Meslekyüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı

1.Giriş

Bebekler doğdukları andan itibaren yaşadıkları dünyayı keşfetmeye ve uyum sağlamaya çalışmaya başlarlar. Bebekler merak etme, araştırma, keşfetme sonucu dünyayı anlama ve tanıma yeteneğiyle dünyaya gelirler. Kendilerini kuşatan bu dünyadaki kuralları, nedenleri, niçinleri, dengele-ri bilmek ve anlamak için de araştırma yapmaya başlarlar (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2017). Bu nedenle küçük çocuklara küçük bilim insa-nı yakıştırmaları yapılır, çünkü bu dünyayı tanıma ve keşfetme yolcuğunda aynı bilim insanı gibi düşünürler. Küçük çocuklar aynı bilim insanları gibi dünyayı tanırken; tüm duyularını kullanırlar, gözlem yaparlar; deneme-ya-nılmalar yaparlar, soru sorarlar ve neden sonuç ilişkisi kurarlar.

Erken çocukluk yıllarında yüksek bir enerjiye sahip olan çocukların çevrelerine karşı duyarlılıkları fazladır ve sürekli sorular sorarlar (Küçüktu-ran, 2003). Çocuklar; doğuştan sahip oldukları merak etme güdüsü, göz-lem yapma ve keşfetme arzusu, sürekli sorular sorma isteği gibi becerileri sayesinde bilimsel düşünmenin doğasına uygun olarak dünyaya gelirler. Bu bilimsel düşünmenin ilk adımını oluşturan becerilerin, ileri düzey dü-şünme becerilerini desteklenmesi için, daha da geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle erken çocukluk yıllarında çocukların düşünme şekilleri, sorgula-maları ve bilgi toplamaları gibi becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (Buldu, 2018). Bu kapsamda çocuklara kazandırılması beklenen beceriler-den biri de bu çalışmaya da konu olan “bilimsel süreç becerileri”dir.

Bilimsel Süreç Becerileri

Bilimsel süreç becerileri bilim insanlarının araştırma yaparken kul-landıkları beceriler olup bilim insanları da bu becerileri çocuk yaşlarda kullanmaya başlarlar. Çocukların sıklıkla kullandıkları bilimsel süreç be-cerileri: gözlem yapma, tahmin etme, ölçme ve hesaplama, karşılaştırma yapma, sınıflandırma ve kategori oluşturma, veri toplama-kaydetme, ileti-şim kurma-yorumlamadır. (İnan, İnan & Aydemir, 2014). Bu becerilere ör-nekler verilecek olursa (İnan vd., 2014; Efe, Efe & Yücel, 2012; Longfield, 2002; Kandır, Yaşar, İnal, Yazıcı, Uyanık, ve Yazıcı, 2012):

- Gözlem Yapma: Çocuklar gözlem yapma ile çevrede meydana gelen olay-durum ya da varlıkları izleyerek gözlem yaparlar.
- Tahmin Etme: Tahmin etme becerisi ile bir durum yada konuya ilişkin geleceğe dönü veya ne olduğuna dair fikir yürütürler.
- Sınıflandırma: Ortak bir veya birden fazla özelliğe göre nesne ya da düşünceleri grup ya da kategorilerine ayırma, düzenleme, sınıflama
- Ölçme: Ölçüm araçları kullanarak olay ya da objelerin, hacim, kütle/ağırlık, uzunluk gibi boyutlarının belirlenmesi

- Karşılaştırma: Benzerlik ve farklılıkları tespit etme.
- İletişim Kurma: Resim, yazı ya da konuşma yeteneklerini kullanarak olay, olgu ya da nesneleri tanımlama, ulaşılan sonuçları başkalarına iletme, başka ortamlara genelleme, gelecekte yapılabilecekleri düşünme
- Veri toplama ve kaydetme: Yapılandırılan bilgileri ve verileri grafik, kayıt cihazı gibi araçlarla kalıcı hale getirme Resim, kelime ve sayıları kullanarak, nesne ve olayların gözlem sonuçlarının yazılması

Bilimsel süreç becerileri temel, orta düzey ve ileri düzey olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Kandır vd., 2012). Erken yaşlarda temel ve orta düzey beceriler çocuklara kazandırılırsa, çocuklar ilerleyen dönemde ileri düzey bilimsel süreç becerilerini de kolay kazanırlar. Çocuklara okul öncesi dönemde kazandırılması bakımından temel bilimsel süreç becerileri olarak “gözlem, karşılaştırma, sınıflama, ölçme ve iletişim kurma” ele alınır. Orta düzey süreç becerileri olarak “çıkarım yapma” ve “tahmin etme” becerileri bulunur. İleri düzey süreç becerileri olarak da “hipotez oluşturma” ile “değişkenleri tanımlama ve kontrol etme” olarak yer alır (Charlesworth & Lind, 2003).

Bilimsel süreç becerilerini kazandırma kapsamında bilimsel yöntem, bilimsel düşünme ve kritik düşünme gibi kavramlar akla gelmektedir (Wright, 1981, akt. Buldu, 2018). Bilimsel süreç becerilerinin matematik ve fen gibi alanlarda kullanılacağı düşünülse de günlük yaşamı sürdürmek için de kullanılan becerilerdir (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2014). Örneğin kritik düşünme olarak da bilinen eleştirel düşünme becerisi günlük hayatın her alanında kullanılması gereken önemli bir beceridir.

Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılması

Bilimsel süreç becerileri sadece bilim insanlarının değil, herkesin kazanması gereken becerilerdir. Çocukların doğuştan sahip olduğu merak etme ve gözlem yapma, gibi bilimsel süreç becerilerine; ilerleyen yıllarda sorgulama ve sorguladıkları olgulara dair bilgi toplama gibi becerileri ekleyerek becerilerini artırmak gereklidir (Buldu, 2018). Bu becerileri de erken yaşlarda kazanmaya başlamak ilerisi için önemli bir yatırımdır. Çünkü bilimsel süreç becerileri sayesinde; çocuklar düşünme becerileri edinmekte, problem çözme ve sonuçları değerlendirmekte ve bilgiyi elde etmeyi öğrenmektedirler (Lind, 2000).

Çocuklara bilimsel düşünme becerilerini kazandırmada, okul öncesinde fen ve doğa etkinlikleri akla gelmektedir. İlkokulun ilk yıllarında ise fen bilimleri dersi olmadığından Hayat Bilgisi dersi bu açıdan işlevsel olabilir. Ancak bilimsel süreç becerilerini kazanmak; bir ders ya da disiplinle

ilişkilendirmekten ziyade bir düşünme biçimi olup tüm disiplinlerde işe koşulmalıdır.

Bilimsel süreç becerilerini kazandırmada farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Deney, soru-cevap, beyin fırtınası, scamper, problem çözme vb. gibi çocukları aktif kılacak çeşitli yöntemleri kullanmak mümkündür. Bu yüzden bilimsel süreç becerileri deyince akla ilk gelen en önemli öğrenme alanı “Fen” ve yöntem olarak da “fen öğretiminde sık kullanılan yöntem ve teknikler (deney, problem çözme, anoloji vb.)” olmaktadır. Bilimsel süreç becerilerini kazanmayı ve kullanmayı yaşam biçimi haline getirmek için farklı disiplinlerle ve yöntemlerle bu becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında resimli çocuk kitapları hem kolay ulaşılabilir hem de elverişli bir eğitim materyali olduğu düşünülmektedir.

Alabay ve Yağan Güder (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenler okul öncesi eğitimde bilimsel süreç becerilerini kitaplar aracılığıyla kazandırılabileceğini ifade etmişlerdir. Çünkü diğer yöntemler laboratuvar gibi özel bir ortam ve materyal gerektirmektedir. Ancak kitaplara ulaşması kolaydır ve maliyeti düşüktür. Bu açıdan uygulamalara bakıldığında öğretmenler tarafından çocukların bilimsel süreç becerilerini edinmesi için resimli çocuk kitapları zaman, mekân ve materyal gibi birçok açıdan kolaylıklar sağladığı için tercih edilmektedir (Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006).

Resimli Hikaye Kitapları

Erken çocukluk yıllarında hikayeler, öğrenme ve öğretme sürecinde işe koşulan önemli materyaller arasında yer almaktadır. Hikaye kitapları sayesinde çocukların kelime hazineleri gelişir ve yeni kavramları öğrenirler (Ünal, 2014). Hikayeleri eğitim sürecinde kullanırken hikaye öncesi hikaye okurken ve hikaye sonrasında farklı etkinliklerle zenginleştirmek gerekir (Karakuş, 2019). Hikayelerin fen öğretiminde kullanılması; çocukların fene ilişkin kavramları öğrenmeleri, bilimsel bakış açısı kazanmaları ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir.

Resimli hikaye kitapları sayesinde çocukların merak ve keşfetme duyguları beslenir. Bu da bilimsel bakış açısı açısından önemlidir. Konusunu bilimsel konulardan ilham alarak ele alan pek çok bilgilendirici ve kurguya dayalı resimli çocuk kitabı bulunmaktadır. Doğa, canlıların yaşamı, ekoloji, denizlerde yaşam, hayvanların yaşam döngüsü, uzay ve gezegenler, mevsimlerin oluşumu, çevre kirliliği, madde, ses, elektrik, enerji vb... pek çok bilimsel konuda yazılmış ve yazılmakta olan pek çok resimli çocuk kitabı bulunmaktadır. Bu tarz kitapların sayıları her geçen gün artarak çoğalmakta; hem ulusal yayınlar, hem de çeviri resimli kitaplar yer almaktadır. Örneğin Biçer, Başaran ve Güngör Aytar (2021) tarafından yapılan bir araştırmada resimli çocuk kitaplarının hangi bilimsel süreç becerilerine ne

kadar sıklıkta yer aldıklarının bilinmesi için 130 adet resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Sonuç olarak kitaplarda farklı bilimsel süreç becerilerine vurgu yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada ise Fen disiplin alanına yönelik dört temel alanda (Ekoloji, Yaşam Bilimleri, Fiziksel Bilimler ile Dünya ve Uzay Bilimleri) resimli çocuk kitapları kullanılarak bilimsel süreç becerilerine ne gibi katkılar sağlanabilir konusu tartışılmıştır. Bu temel alanlar okul öncesi fen eğitiminde alan yazında genel kabul gören disiplin alanları olduğu için tercih edilmiştir (Kandır vd., 2012).

2.Yöntem

Araştırmada nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içerecek yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, Fen öğretimi temel alanında yer alan dört ayrı disipline yönelik resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerilerini kazandırması yönünden ilgili alan yazın taranarak incelenmiş ve yorumlanmıştır (Kandır vd., 2012).

Kitaplar seçilirken Tübitak yayınlarının 3+, 4+ ve 6+ yaş grubuna hitap eden resimli bilimsel kitapları arasından kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Ulaşılabilen 46 kitap incelenerek içlerinden 16 tanesi seçilmiştir. Kitaplar önce disiplin alanlarına göre dörde ayrılmıştır. En fazla yaşam bilimleri alanına yönelik kitaplar (19); en az fiziki bilimler alanına yönelik kitaplar (6) yer almaktadır. Seçilen kitaplar her alan (fen disiplin alanları) için dört tane ile sınırlandırılmıştır. Kitapların içinden Çocuk Gelişimi alan uzmanı bir akademisyen ile araştırmacının değerlendirmesi sonucu içlerinden 16 tanesi amaca uygun bulunarak çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma için belirlenen 16 kitabın içinde bilimsel süreç becerilerinin hangilerinin kazandırılabilceği incelenmiştir.

Bilimsel süreç becerileri olarak ilgili alan yazından hareketle *gözlem, tahmin etme, sınıflandırma, karşılaştırma, ölçme, veri toplama ve kaydetme, iletişim kurma* becerileri belirlenmiştir (İnan vd., 2014; Efe, Efe & Yücel, 2012; Longfield, 2002; Kandır vd., 2012). Bu becerilerin erken çocuklukta resimli çocuk kitapları aracılığıyla kazandırmak için dört temel fen alanına yönelik Tübitak yayınlarından olan on altı kitap önerisi sunulmuş, incelenmiştir. Dört temel alan da belirlenirken alan yazından yola çıkılarak *Yaşam Bilimleri, Uzay Bilimleri, Ekoloji ve Fiziksel Bilimler* belirlenmiştir (Kandır vd., 2012).

3.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde bilimsel süreç becerileri olarak *gözlem, tahmin etme, sınıflandırma, karşılaştırma, ölçme, veri toplama ve kaydetme, iletişim kurma* ele alınmıştır. Bu becerileri çocuklara kazandırmak için dört farklı fen alanına yönelik (*Yaşam Bilimleri, Uzay Bilimleri, Ekoloji ve Fiziksel Bilimler*) resimli kitap örnekleri ve ilişkilendirildikleri bilimsel süreç becerilerine yer verilmiştir.

3.1.Yaşam Bilimleri ile ilgili Resimli Kitaplar

Bir çocuğu doğayı gözlemlerken, arıları gözlemlerken, bahçede yaparak toplarken ve böcekleri incelerken bulmak çocukluk için gereklidir. Bütün çocuklar aynı koşullarda olmasalar da çocukların doğaya olan tutkuları tüm çocuklar için ortaktır. Doğada vakit geçirmek her çocuk için keyiflidir (Daley, 2019). Çocukların bu doğasından faydalanarak doğayı daha yakından tanımaları için resimli hikaye kitapları kullanılmalıdır. Yaşam bilimleri alanı da doğaya ilişkin konuları ele almaktadır.

Yaşam bilimleri alanı canlıları konu alan, “canlılar ve hayat” ağırlıklı bir alandır. Bitkilerin ve hayvanların doğal yaşam alanları ve yaşam döngüleri, bitkilerin ve hayvanların sınıflandırılması, bitkilerin ve hayvanların ortak ihtiyaçları gibi kavramları içermektedir (Keleş ve Menevşe, 2014). Erken çocuklukta bu alanla ilgili yapılabilecek çok fazla sayıda çalışma mevcuttur. Bilimin doğasını anlatmaya ilişkin bir bitkinin, bir böceğin vb... doğadaki yaşam döngüsünü kurgulayıcı bir şekilde konu alan kitaplar kullanılabilir. Bu sayede doğaya ilişkin *gözlem*, kitaba ilişkin *tahmin etme*, diğer canlıların büyümesi ile bitkilerin büyümesini *karşılaştırma*, öğrendiklerini ifade ederek *iletişim kurma*, canlıları ortak özelliklerine göre *sınıflandırma*, farklı özelliklerine göre bitkileri ya da hayvanları *gruplandırma ve karşılaştırma* gibi bilimsel süreç becerilerini kazandırmak mümkün olabilir. Konu ile ilgili Tübitak yayınlarından çıkan örnek kitap önerileri ve konuları tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Yaşam becerilerine yönelik resimli kitap örnekleri

Kitap önerisi	Konusu	Bilimsel süreç becerileri
Bir Kral Kelebeğinin Yolculuğu	Bir kelebeğin yaşam döngüsü	Gözlem, tahmin, karşılaştırma vb...
Fasulyenin Yaşam Döngüsü	Bir fasulye bitkisinin büyümesi	Gözlem, tahmin, karşılaştırma vb...
Yaprak Dedikleri Var Ya	Yaprakla yapılabilecek yaratıcı fikirler	Gözlem, tahmin, sınıflandırma (farklı yaprakları) karşılaştırma vb...

Ormanda Doğa Yürüyüşü	Ormanı tanıma ve inceleme	Gözlem tahmin karşılaştırma, sınıflandırma, iletişim kurma vb...
-----------------------	---------------------------	--

Tablo 1 de önerilen kitaplarda “*Bir Kral Kelebeğinin Yolculuğu*” ile bir kelebeğin yaşam döngüsü serüveni, “*Fasulyenin yolculuğu*” ile bir bitkinin büyümesi, “*Yaprak dedikleri Var ya*” ile yaprakların yaratıcı kullanım alanları ve yakından incelenmesi sayesinde özellikle gözlem becerisi ve “*Ormanda Doğa Yürüyüşü*” ile ormandaki doğanın bütün olarak incelenmesi gibi dört farklı konu ve çeşitlilikte kitap önerileri sunulmuştur. Bu kitapları okurken gözlem, tahmin etme, yaratıcı yollarla iletişim kurma, canlıları sınıflandırma ve karşılaştırma gibi bilimsel süreç becerileri çocuklara kazandırılabilir.

3.2.Uzay Bilimleri ile ilgili resimli Kitaplar

Erken çocuklukta Dünya ve uzay bilimleri; güneş sistemi, gezegenler, dünya ve dünyanın hareketleri, dinazorlar, fosiller ya da yağmur ormanları, mevsimler, gece gündüz oluşumu, gökyüzündeki nesneler ve değişimler, hava ve hava olayları gibi olayları bu konu alanında ele alınabilir (Worth & Grollman, 2003; Charlesworth & Lind, 2003; Keleş ve Menevşe, 2014; Aksüt, 2019).

Bu konu alanına yönelik Tübitak yayınlarından önerilen örnek kitaplar tablo 2 de sunulmuştur:

Tablo 2. Uzay bilimleri yönelik resimli kitap örnekleri

Kitap önerisi	Konusu	Bilimsel süreç becerileri
Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?	Gökyüzüne çıkan bir penguenin macera dolu yolculuğu	Gözlem, tahmin etme , karşılaştırma ve sınıflama, ölçme ve kaydetme vb...
Ayda	Aya yolculuk ve yolculuk sırasında astronotun yaşadıkları ve ayda gördükleri	Gözlem, tahmin, karşılaştırma vb...
Bir Yağmur Damlasının Yolculuğu	Yağmur damlasının yolculuğunu	Gözlem, tahmin, karşılaştırma vb...
Dinazorlar Ne kadar Büyüktü?	Dinazorlar hakkında	Gözlem, tahmin, karşılaştırma, ölçme ve kaydetme vb...

Tablo 2’de yer alan kitaplar “Dünya ve Uzay bilimleri” ile ilgili olup farklı konu ve özellikteki örneklerdir. “*Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?*” kitabı ile bir penguenin kurguya dayalı yolculuğu anlatılırken “*Ayda*” kitabı daha çok bilgilendirici metin türündedir. “*Bir Yağmur Damlasının Yolculuğu*” hava olayları ile ilgili iken “*Dinozorlar Ne Kadar Büyüktü?*” de dinozorlar ile ilgili bilgileri içermektedir. Bu kitaplar sayesinde de *gözlem, tahmin etme, büyüklük ve yükseklik kavramları yer aldığı için ölçme ve kaydetme, iletişim kurma* gibi bilimsel süreç becerileri kazandırılabilir.

Örneğin “*Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?*” kitabında görsel okuma yolu ile gözlem, kitabın içeriğini ve hikayeyi tahmin etme, kitabın sonunu devam ettirme, kitapta geçen farklı yükseklikleri fark ederek karşılaştırma, farklı yükseklikteki nesneleri ölçme ve kaydetme gibi becerileri geliştirecek etkinliklerle çocuklara bilimsel süreç becerileri kazandırılabilir.

3.3.Ekoloji ile İlgili Bilimsel Kitaplar

Son yıllarda erken çocuklukta ekoloji ile ilgili araştırmalar artmakta, çevre bilinci oluşması için çok küçük yaşlarda bireylerde farkındalık oluşturulması gereğine olan inanç artmaktadır. Bu farkındalığı artırmak için resimli kitaplar önemlidir. Çocuklar yaşlarına uygun kitaplar sayesinde gezegenin karşılaştığı çevresel sorunlara karşı farkındalık oluşturabilirler. Özellikle çevre sorunlarına ilişkin çok sayıda resimli çocuk kitabı mevcuttur. Hikayelerin anlattığı kavramlar çocukların daha fazla aklında kalır (Daley, 2019).

Örneğin *Nasıl Arı Olunur?* isimli bir kitapta insanların doğayı nasıl kirleterek arıların neredeyse nesillerinin tükenmelerine sebep olabileceği bir gelecek anlatılıyor (Daley, 2019). Bu kitap sayesinde çocukların doğaya ve doğal hayata daha duyarlı olmaları beklenmektedir. Bilimsel süreç becerileri açısından ele alındığında gelecekle ilgili *tahminde bulunma, arıları gözlemleme, sonuç çıkarma* vb. pek çok beceriyi kazandırabilir. Suyun Döngüsü, Tohumun Yolculuğu, Okyanustaki Dostlarımız, Pis Kokan Gezegen vb. kitaplarda benzer temadan yola çıkmaktadır. Çocuklara ekolojik farkındalık yaratırken özellikle ileri bilimsel süreç becerilerini kazandırma açısından etkili olarak kullanabilirler. Şu an yapılan hataların ileride doğaya nasıl zarar verebileceğine dair “*akıl yürütme, veri toplama, sonuç çıkarma*” vb... bilimsel süreç becerilerini kazandırmada etkili olabilir. Yaş grubu olarak çocukların gelişim özelliklerine göre biraz daha büyük yaş gruplarında tercih edilebilir.

Ekoloji adı altında çevreye ve doğaya karşı farkındalık geliştirici, geri dönüşümün önemini anlatan, çevre sorunlarının canlılar üzerindeki etkilerini gösteren kitaplar çocuklara okunabilir. Tablo 3’te bu tip konularda Tübitak yayınlarından örnek kitap önerilene yer verilmiştir:

Tablo 3. Ekoloji alanına yönelik resimli kitap örnekleri

Kitap önerisi	Konusu	Bilimsel süreç becerileri
Bir plastik şişenin yolculuğu	Geridönüşüm	Gözlem, tahmin, karşılaştırma vb...
Çevremiz ve Biz- Deniz	Çevreye farkındalık	Gözlem, tahmin, karşılaştırma vb...
Çevreci Öyküler	Çevre sorunları	Gözlem, tahmin, karşılaştırma vb...
Şehirdeki Son ağaç	Çevre ile ilgili farkındalık	Tahmin etme ve çıkarım yapma

Tabloda yer alan kitaplar çevre farkındalığını geliştirmeye yönelik kitaplardır. Çocuk edebiyatını sürdürebilirlik ve çevresel farkındalık konusunda kullanmak çocukların doğayı ve sürdürülebilirlik konusunu daha iyi anlamalarını sağlar. Farkındalık geliştirerek “*gözlem yapma, çevreye duyarlılık ve iletişim kurma*” vb. bilimsel süreç becerilerine katkı sağlar. Çevreye yönelik farkındalık kazandırılması için ileri bilimsel süreç becerilerden “*tahmin etme, sonuç çıkarma ve çıkarım yapma*” gibi beceriler kazandırılabilir.

3.4. Fiziksel Bilimler ile İlgili Resimli Kitaplar

Küçük çocuklar için fiziksel bilimler günlük yaşamda kendilerini çevreleyen nesnelerin materyallerin ve olayların doğrudan keşfini içermektedir (Keleş ve Menevre, 2014:104). Elektrik, ışık, nesnelerin hareketleri, nesnelerin özellikleri, nesnelerin ve materyallerin sınıflandırılması, nesnelerin konumu ve hareketleri, ses, enerji, fiziksel değişimler gibi kavramlar bu alanın içeriğini oluştururlar (Aksüt, 2019).

Nesnelerin ve materyallerin özelliklerinin bilinmesi ve sınıflandırılması özellikle *Sınıflandırma* ve *Karşılaştırma* becerisini kazandırma açısından önemlidir.

Tablo 4 te nesne ve materyallerle ilgili Tübitak yayınlarından örnek kitap önerilerine yer verilmiştir:

Tablo 4. Fiziksel bilimlere yönelik resimli kitap örnekleri

Kitap önerisi	Konusu	Bilimsel süreç becerileri
Ne neden yapılmıştır?	Nesnelerin özellikleri ve sınıflandırılması	Gözlem, tahmin, sınıflandırma ve karşılaştırma vb...

Yer altında	Nesnelerin ve materyallerin özellikleri ve sınıflandırılması	Gözlem, tahmin, karşılaştırma vb...
Taş dedikleri var ya	Nesnelerin özellikleri Taşın farklı yerlerde yaratıcı kullanımı	Gözlem, tahmin, sınıflandırma ve karşılaştırma vb...
Eğlenceli statik elektrik	Elektriklenen saçlar vb.	Gözlem, tahmin, sınıflandırma ve karşılaştırma vb

Nesnelerin ve materyallerin sınıflandırılması özellikle fiziksel bilimlerin konularında kazandırılabilir bir beceri alanıdır. Okul öncesi çocuklarda birkaç alana göre renklerine, şekillerine göre gibi sınıflama yapabilirler (Keleş ve Menevşe, 2014). Nesnelerin ve materyallerin fiziksel özelliklerinin bilinmesi, nesnelerin sınıflandırılmasının yanı sıra ses, ışık, hareket, fiziksel değişim gibi konuları ele alan kitaplar sayesinde çocuklarda gözlem, tahmin etme ve sonuç çıkarma becerileri geliştirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Resimli kitapların bilimsel süreç becerilerini kazandırmada yaşam bilimleri alanında kullanımına dair bitki ve hayvanların yaşam döngülerinin konu alan kitaplar akla gelmektedir. Bu kitaplar sayesinde çocukların gözlem, tahmin etme, sınıflandırma, karşılaştırma becerilerini kazanması sağlanabilir.

Uzay bilimleri ile ilgili kitap önerilerde verilen kitaplar da ölçme ve kaydetme alanına yönelik kitap önerileri yer almaktadır (bkz. Tablo 2). Yükseklik ve büyüklük kavramlarının yer aldığı kitaplar sayesinde ölçme kaydetme ve iletişim kurma bilimsel süreç becerileri kazandırılabilir.

Ekoloji ile ilgili özellikle farkındalık kazandırıcı kitaplar biraz daha ileri düzey bilimsel süreç becerileri gerektirmektedir. *Gözlemlene ve tahmin etmenin yanı sıra tahmin etme, sonuç çıkarma ve iletişim kurma, akıl yürütme ve verileri kaydetme* gibi beceriler yer alabilir.

Fiziksel bilimler konu alanı olarak nesneleri ve materyalleri konu aldıkları için; nesnelerin ve materyallerin özellikleri ve sınıflandırılması ile daha çok *sınıflandırma ve karşılaştırma* becerilerine yer verilebilir.

Tüm bilim alanlarına ve kitap önerilerine bakıldığında resimli kitaplar aracılığıyla çocuklarda gözlem ve tahmin etme becerisi en çok kazandırılması mümkün beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıflandırma, gruplandırma ve karşılaştırma becerileri de yine pek çok alanda kazandırılabilir becerilerdir. Kitapların konularına bağlı olarak iletişim kurma, ölçme

ve kaydetme gibi beceriler de eklenebilir. Bu kitapların okunurken iyi bir planlama yapılması; fen etkinlik alanı ile bütünleştirilmesi; çocukların bilimsel süreç becerilerine katkı sağlaması için kullanılması önerilmektedir.

Bu çalışmada Tübitak yayınlarından “*Yaşam Bilimleri, Dünya ve Uzay Bilimleri, Ekoloji ve Fiziksel Bilimler*” bilim alanına yönelik dörder adet kitap önerisi sunulmuştur. Aynı zamanda bu kitaplarla kazandırılabilen bilimsel süreç becerileri ele alınmıştır. Bu araştırmanın da sınırlılığıdır. Bu örnekler ve kitapların sayısı artırılabilir. Bu kitapların bu becerileri kazandıracak şekilde çocuklara okunduğu ve çocukların bilimsel süreç becerilerine katkılarının tespiti edildiği deneysel araştırmalar yapılabilir.

Bilimsel süreç becerileri tüm eğitim programlarında önemle üzerinde durulan becerilerdir. Bu becerileri çocuklara öğretmenlerin kazandıracakı düşünüldüğünde; öğretmenlerin de bu anlamda daha yeterli olmaları gerekmektedir. Örneğin Bartan ve Başal (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin tahmin becerisini çocuklara deneyler yaptırırken kazandırdıklarını veya Türkçe etkinliklerinde hikâye saatlerinde bu becerileri kazanmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Gözlem becerisini gezi, gözlem ve deneylerle kazandırmaya çalıştıkları ve en iyi bu beceriyi kazandırdıkları; ölçmede zorlandıkları ve iletişim becerilerini ise tam olarak kavrayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. (Bartan ve Başal, 2018). Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini kazandırma konusunda kendilerini daha iyi geliştirmesi gerekliliğine ulaşılabilir. Aynı zamanda ölçme ve kaydetme becerisini kazandırmada resimli çocuk kitaplarını kullanmak öğretmenlere önerilebilir. Bu doğrultuda da okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin; çocuklara bilimsel süreç becerilerini resimli kitapları kullanarak kazandırabilmesi için hizmet içi eğitimler alması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aksüt, P. (2019). *Erken Çocukluk eğitiminde Fen eğitimi*, Nobel akademi yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D. ve Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Vize yayıncılık.
- Alabay, E. & Yağan Güder, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 1-21.
- Alabay, E. & Özdoğan, İ. M. (2018). Okul öncesi çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Journal of Education*, 8(3), 481-496.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2017). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Pegemakademi yayıncılık.
- Bartan, M. & Başal H. A. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1938-1959
- Biçer E, Başaran M. ve Güngör Aytaç F. A.(2021). Resimli Çocuk Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 58, Sayfa: 19-36
- Buldu, E. (2018). *Bilimsel süreç becerileri (s.19-34)*. Erken çocukluk fen eğitiminde temel konular & güncel yaklaşımlar-Edt.Şenil Ünlü Çetin. Nobel yayıncılık.
- Charlesworth, R. and Lind K. K. (2003). *Math and science for young children*. Clifton park,NY:Delmar/ITP
- Daley, M (2019). *Kitap Okuyan Çocuk Yetiştirmek*, Orenda Kitap: İstanbul.
- Efe, H, A. Efe, R. Yücel, S.(2012) Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 12, Sayı 24, Aralık 2012, 1 – 20
- İnan, H. Z. , İnan, T. ve Aydemir, T. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarına bilimsel süreç becerilerini kazandırılması* (ss.75-96). Okul öncesi dönemde fen eğitimi Edt.: M. Metin ve Ç. Şahin. Pegemakademi yayıncılık.
- Kandır A, Yaşar Can M. , İnal, G. , Yazıcı, E. , Uyanık, Ö. ve Yazıcı, Z.(2012). *Etkinliklerle bilim eğitimi*, Efil yayınevi.
- Karakuş, C. (2019). *Çocuk ve Kitap*. Nobelakademik yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, S. & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.

- Keleş, S. ve Menevşe E. B. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitiminde kavram öğretimi* (97-125). Edt. Mustafa Metin-Çiğdem Şahin, Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi, Pegemakademi Yayıncılık.
- Küçükturan, G. (2003). Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: anoloji. *Milli Eğitim Dergisi*, 157-1.
- Longfield, J. (2002). Revised Feb. 2003 from Koch, J. (1999) Science stories: teachers & children as science learners, p. 102. NY: Houghton Mifflin; and "Assessment Potpourri." *Science & Children*, Oct 94, p. 17.
- Lind, K. K. (2000). *Exploring science in early childhood education*. USA: Delmar Publisher
- Ünal, S. (2014) *Okul öncesi dönemde fen eğitiminde hikayeleştirilmiş metinler* (211-230). Edt. Mustafa Metin-Çiğdem Şahin, Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi, Pegemakademi Yayıncılık.
- Worth, K. & Grollman, s. (2003). *Worms, Shadows and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom*. Washington:Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayınları