EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER - I

ARALIK 2021

EDİTÖRLER

PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA

DR. ÖĞR.ÜYESİ PINAR ERTEN

gece kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

Editörler / Editors • Prof. Dr. Şehriban Koca

Dr. Öğr. Üyesi Pınar Erten

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

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2021

ISBN • 978-625-8449-91-4

© copyright
Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.
Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing
Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1.
Sokak Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR
Telefon / Phone: +90 312 384 80 40
web: www.gecekitapligi.com
e-mail: gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume
Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler - I

Aralık 2021

Editörler

Prof. Dr. Şehriban Koca
Dr. Öğr.Üyesi Pınar Erten

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ KPSS'YE YÖNELİK KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Bilal ÜSTÜN.....1

Bölüm 2

EBEVEYNLERİN OYUNLAŞTIRMA ORTAMLARINA YÖNELİK YETERLİLİK VE BAŞARI ALGILARININ BELİRLENMESİ

Şenay KOCAKOYUN AYDOĞAN 17

Bölüm 3

YAŞANAN PANDEMİNİN EĞİTİM-ÖĞRETİME YANSIMALARI

Pınar ERTEN 47

Bölüm 4

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİNLERİ

Orkun KARAKUŞ & Zülal KARAKUŞ & Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ....67

Bölüm 5

ZORUNLU UZAKTAN EĞİTİMDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Suat KAYA.....91

Bölüm 6

MATEMATİK ALAN EĞİTİMİ UZMANLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERSLERİNDE KULLANDIKLARI SORULARIN ANALİZİ

İlhan KARATAŞ & Avni YILDIZ 113

Bölüm 7

DEĞERLER EĞİTİMİNE TARİHSEL SÜREÇTE GENEL BİR BAKIŞ: TÜRK DEVLETLERİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ

Sevgi COŞKUN KESKİN 131

Bölüm 8

BAŞLANGIÇ KLARNET EĞİTİMİ İÇİN TONAL SİSTEM İLE İLİŞKİLENDİRİLMİŞ MAKAMSAL MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA MODELİ ÖNERİSİ

Övgü ÖZPARLAK & Aytekin ALBUZ 161

Bölüm 9

MUSTAFA KUTLU'NUN UZUN HİKÂYE ADLI ESERİ ÜZERİNE METİN DİLBİLİMSEL BİR İNCELEME185

İlker AYDIN & Ahmet ÇELEBI 185

Bölüm 10

DEĞERLER VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Battal GÖLDAĞ & Feridun MERTER.....207

Bölüm 11

UYARLANMIŞ BİRİNCİL LİTERATÜRÜN BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Sultan ÇIKRIK & Mustafa YEL.....245

Bölüm 12

MEKÂNSAL DÜŞÜNME VE COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİLERİNE YÖNELİK KAZANIMLARIN ANALİZİ

Hüseyin SERİNCİ & Nevin ÖZDEMİR.....281

Bölüm 13

OKULLARDAKİ EĞİTİM HİZMETİ KALİTE ALGISI: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ

Nadide Senem ÇELİK & Taner TUNÇ 299

Bölüm 14

ÖRNEK UYGULAMALARLA ARGÜMENTASYON MODELİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI *

İlhan TURAN & Hatice Aydoğdu DEMİR 319

Bölüm 15

KEMAN EĞİTİMİNDE DİKKAT VE TEKRAR (YİNELEME) STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNE DAYALI UYGULAMALARIN BİLİŞSEL FARKINDALIK VE KEMAN PERFORMANSINA ETKİSİ

Şenol AFACAN 351

Bölüm 16

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Neşe TUZCUOĞLU BÜLBÜL & Mürşet ÇAKMAK 367

Bölüm 17

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AİLE KATILIMI

Selvi DEMİR 397

Bölüm 18

DİL ÖĞRETİMİNDE TÜRKÇE VE GÜRCÜCEDE ORTAK OLARAK KULLANILAN BATI DİLLERİNE AİT SÖZCÜKLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

Memet ABUKAN & Liana CHKONİA.....419

Bölüm 19

SANAT EĞİTİMİ VEREN YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARININ YOUTUBE PLATFORMUNDA ETKİN OLMA DURUMLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Alper AKGÜL 445

Bölüm 20

OKULLARDA ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ RİTÜELLER

Yılmaz TONBUL & Zülküf YILDIZ.....459

Bölüm 1

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ KPSS'YE YÖNELİK KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Bilal ÜSTÜN[1]

1 Dr. Öğretim Görevlisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-9490-3109

Giriş

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri eğitim sistemlerine ve eğitim adına yaptıkları araştırmalara bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, eğitime ayırdığı bütçeler ve yaptığı yatırımlar ile doğru orantılıdır. Ülkelerin eğitime yaptıkları yatırımlar elbette başarılı bir eğitim süreci için yeterli değildir. "Bir eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen öğrenci, öğretmen, müfredat, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok unsur bulunmaktadır" (Şişman, 2004). Bu unsurların başında şüphesiz öğretmenler gelmektedir. Literatürde öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok çalışmaya ve tanımlamaya rastlamak mümkündür. Öncül (2000) öğretmeni, "resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi" olarak tanımlamaktadır. "Öğretmenlik mesleği diğer meslekler-de olduğu gibi kesin çizgilerle sınırları ve kuralları belirlenebilecek bir meslek değildir" (Gelen & Özer, 2008). "Öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir" (Türer, 2009). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ülkelerin ve dünyanın geleceğini inşa ettikleri söylenebilir. "Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir" (Özden, 1999). Buna bağlı olarak öğretmenlik mesleğinin kutsal ve profesyonel bir meslek olduğu ve bu yönüyle diğer mesleklerden ayrıldığı söylenebilir. Erden (1998) de öğretmenlik mesleğini "eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraş alanı olarak nitelemektedir". Bu kadar profesyonellik gerektiren bir mesleğin branşlara ayrılması da kaçınılmaz bir gerekliliktir. "Çağdaş teknolojilerin farklı disiplinlere göre eğitim hayatına entegrasyonu başlı başına bir çalışma alanını oluşturmaktadır" (Başaran, 2017). Her ne kadar öğretmenlik branşları arasında değer açısından bir sıralamanın yapılması mümkün olmasa da günün şartları göz önüne alındığında branşlar arası bir önem sıralaması yapılabilir. Gelişen teknolojik imkanlar ışığında herkesin herkese kolayca ulaşabildiği günümüz dünyasında bir hatta iki yabancı dil bilmek bir zorunluluk halini almıştır. İnternet sayesinde ülkeler arası siyasi ve ekonomik iletişime, halkların sosyal medya kanalları ile gerçekleştirdikleri sosyal iletişim de eklenmiştir. Bu iletişimin doğru, sağlıklı ve verimli kurulabilmesi de iyi düzeyde bir yabancı dil bilgisi gerektirmektedir. Bu bağlamda gerek Türkiye'de gerek diğer ülkelerde yabancı dile olan ilgi

artmış, yabancı dil eğitimi de bu doğrultuda önem kazanmıştır. Türkiye'de yabancı dil eğitimi cumhuriyet sonrası ve özellikle son yirmi senede Avrupa Birliği kriterleri çerçevesinde hem daha önemli hem de daha çok tartışılır bir hale gelmiştir. "Cumhuriyet tarihi boyunca etkili, yaygın ve eşitlikçi bir yabancı dil eğitimi sunabilmek amacıyla mütemadiyen politikalar geliştirilmiş, bu bağlamda hangi yabancı dilin, ne zaman, nasıl ve ne amaçla öğretileceğine ilişkin politika, mevzuat ve uygulamalar sürekli değiştirilmiştir" (Güneş, 2009; akt. Özkan vd. 2016). Bu uygulamalardan bir tanesi Tevhid-i Tedrisat kanunundan sonra ilk defa 1997 yılında gerçekleştirilmiştir. "AB yabancı dil eğitim politikalarına uyum süreci kapsamında Türkiye'de yabancı dil dersleri, eğitim programları içerisinde daha yoğun olarak yer almaya başlamıştır. Bu doğrultuda 1997 yılında yapılan düzenlemeyle ilköğretim kademesinde eğitim süresi 5 yıldan 8 yıla çıkarılarak önceki eğitim programında okutulmayan yabancı dil dersleri zorunlu hale getirilerek 4. sınıftan itibaren program içerisindeki yerini almıştır" (Erişkon Cangil, 2004). Bir diğer düzenleme ise 2010 yılında yapılmıştır. Balcı (2017), "Millî Eğitim Bakanlığı'nın 06.05.2010 tarihli "Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmeleri" başlıklı genelgesiyle Türkiye'deki bütün düz liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmeye başlandığını" belirtmektedir. Bu düzenleme ile birlikte birinci yabancı dil eğitimi ilköğretim 2. sınıftan itibaren başlarken tüm Anadolu Liselerinde de ikinci yabancı dil öğretimi zorunlu hale gelmiştir. Türkiye'deki Anadolu Liselerinin büyük bir kısmında birinci yabancı dilin İngilizce, ikinci yabancı dilin ise Almanca veya Fransızca olduğu bilinmektedir. Çetintaş ve Genç (2016), "Anadolu Liselerinin %90'ından fazlasında ikinci yabancı dil olarak Almancanın tercih edildiğini" ifade etmektedirler. Anadolu Liselerinde verilen yabancı dil derslerinin lise öğrencilerine bakan boyutu olduğu gibi yabancı dil öğretmenliği eğitimi alan üniversite öğrencilerine, bir diğer deyişle yabancı dil öğretmen adaylarına bakan bir boyutu da vardır. Türkiye'de yapılan öğretmen atamalarında eğitim sisteminin ve okulların tercih ettiği yabancı dil etkin bir rol oynamaktadır. Türkiye'deki Anadolu Liselerinde İngilizce eğitimi zorunlu olduğu için öğrenci sayısı da göz önüne alındığında yabancı dil alanında en fazla öğretmen ataması İngilizce öğretmenliği bölümlerine ayrılmaktadır. Almanca ve Fransızca Öğretmenlikleri atama sayıları bakımından İngilizcenin bir hayli gerisinde kalmaktadır. Aşağıdaki tabloda Türkiye'de son 5 yıl içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanan yabancı dil öğretmenlerinin sayısı verilmiştir.

Tablo 1. *2016-2020 yılları arası yabancı dil öğretmeni atama sayıları*

Yıl	Almanca	İngilizce	Fransızca
2016	302	8198	16
2017	115	2416	1
2018	99	2032	3
2019	302	4024	2
2020	338	3470	2

Diğer tüm öğretmen adayları gibi yabancı dil öğretmen adayları da atanabilmek ve yukarıda yer alan istatistiklerde kendilerine yer bulabilmek için ÖSYM tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmektedirler. KPSS, Kamu Kurumlarında görev yapacak personeli belirlemek amacıyla yapılan bir dizi sınavın genel adıdır (Özcan, 2018). Karataş ve Güleş'e (2013) göre MEB'in öğretmen ihtiyacının az olmasına rağmen, Eğitim Fakültesi sayısı ve kontenjanının fazla olması, mezun öğretmen adayları arasında eleme amaçlı bir sınavın yapılmasını gerekli kılmıştır. Ülkemizde öğretmen atamaları, ilk olarak MEB tarafından "Öğretmenlik Yeterlik Sınavı", daha sonra ÖSYM tarafından "Kamu Meslek Sınavı" ve daha sonra yine ÖSYM tarafından hazırlanan çoktan seçmeli bir sınav olan KPSS ile yapılmaktadır (akt. Cirit Gül, 2015). Öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı kapsamında Genel Yetenek Testi, Genel Kültür Testi, Eğitim Bilimleri Testi ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinden sorumlu olmaktadır (Özkan, 2014). Öğretmen adaylarına Genel Yetenek Testinde ve Genel Kültür Testinde 60'ar sorudan toplam 120; Eğitim Bilimleri Testinde ise 80 soru sorulmaktadır (ÖSYM, 2013; akt. Özkan, 2014). Literatür incelendiğinde KPSS'ye ilişkin yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Sezgin ve Duran (2011), KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımalarını; Karataş ve Güleş (2013), öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşlerini; Eraslan (2004), KPSS'nin yöntemini; Memduhoğlu ve Kayan (2017), öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin algılarını ve Çetin (2013) de Eğitim Fakültesi öğrencilerinin KPSS'ye yönelik kaygılarını incelemiştir. Kaygı kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Kaygı sözcüğünün kökü eski Yunanca "anxsietas" olup endişe, korku ve merak anlamına gelmektedir (Canbaz vd., 2007). Kaygı kavramını Büyüköztürk (1997), bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu; Spielberger (1972), stres yapan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler; Taş (2005), kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu ve Kyriacou ve Sutcliffe (1978) ise negatif bir duygusal reaksiyon olarak tanımlamaktadır. Diğer öğretmen adayları gibi yabancı dil öğretmen adaylarının da KPSS'ye yönelik kaygı duymalarının son 5 yıldaki atama sayıları göz önüne alındığında gayet normal olduğu söylenebilir, zira KPSS sınavı, eğitim hayatlarını başarılı bir şekilde tamamlamış veya tamamlamak üzere olan yabancı dil öğretmen adayları için meslekleri-ne başlayabilmeleri adına son sınav niteliği taşımaktadır. Bu çalışmada üçüncü ve dördüncü sınıf Almanca öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenerek karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Almanca öğretmen adaylarının KPSS kaygıları ne düzeydedir?
2. Almanca öğretmen adaylarının kaygıları;

a. Cinsiyetlerine

b. Sınıf Düzeylerine

c. KPSS kursuna gitme durumlarına

d. Öğretmenlik yapıp yapmak istemediklerine

e. Bölümlerinde aldıkları eğitimi KPSS için yeterli görüp görmediklerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Almanca Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Türkiye'deki üniversitelerde Almanca Öğretmenliği eğitimi alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Belirli bir evrenin tümünden bilgi toplanmasına imkân olmadığı durumlarda örnekleme kullanılır (Baltacı, 2019). Çalışmanın örneklemini ise beş farklı devlet üniversitesinde Almanca Öğretmenliği eğitimi alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük ve rastgele seçilmişlik esasına bağlı olarak araştırmada yer alırken, araştırma öncesi araştırmacı tarafından çalışmanın içeriği ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Araştırmaya toplam 201 öğrenci katılmıştır. Örnekleme ait frekans dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. *Cinsiyete ilişkin frekans tablosu*

Cinsiyet	F	Yüzde (%)
Kadın	145	72,1
Erkek	56	27,9
Toplam	201	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya toplam 201 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %72,1'i kadın, %27,9'u da erkektir.

Tablo 3. *Sınıf düzeyine ilişkin frekans tablosu*

Sınıf	F	Yüzde (%)
3.Sınıf	106	52,7
4.Sınıf	95	47,3
Toplam	201	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %52,7'sinin üçüncü sınıf, %47,3'ünün ise dördüncü sınıf öğrencisi oldukları görülmektedir.

Tablo 4. *KPSS kursuna gidip gitmemeye ilişkin frekans tablosu*

KPSS Kursu	F	Yüzde (%)
Alıyorum	50	24,9
Almıyorum	151	75,1
Toplam	201	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların %24,9'u KPSS kursuna giderken, %75,1'i ise KPSS kursuna gitmemektedir.

Tablo 5. *Öğretmenlik yapıp yapmak istememeye ilişkin frekans tablosu*

Gelecekteki Meslek	F	Yüzde (%)
Mutlaka öğretmenlik yapmak istiyorum	98	48,8
Başka bir meslek de yapabilirim	103	51,2
Toplam	201	100

Tablo 5'e göre katılımcıların %48,8'i mezun olduklarında mutlaka öğretmenlik yapmak isterken %51,2'si ise başka bir meslek yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. *Bölümlerin KPSS sınavı için yeterli olup olmadıklarına ilişkin frekans tablosu*

Eğitim Yeterliliği	F	Yüzde (%)
Yeterli	47	23,4
Yetersiz	154	76,6
Toplam	201	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların %23,4'ü lisans programlarında aldıkları eğitimin KPSS için yeterli olduğunu belirtirken %76,6'sı ise lisans düzeyinde aldıkları eğitimin KPSS için yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak Karaçanta (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları için Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, KPSS kursuna gidip gitmedikleri, öğretmenlik yapıp yapmak istemedikleri ve bölümlerinde aldıkları eğitimleri KPSS için yeterli görüp görmedikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmen adayları için Kamu Personeli Seçme Sınavı kaygı ölçeği ile katılımcılara 8'i olumsuz, 11'i de olumlu olmak üzere toplam 19 soru sorulmuştur. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin seçenekleri "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak belirlenmiştir. Ölçek 4 faktörden (alt boyuttan) oluşmaktadır. Bu faktörler "Genel kaygı", "Kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler", "Gelecekle ilgili endişeler" ve "Sınava hazırlık" şeklindedir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha (α) güvenirlik formülü ,83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha (α) değeri ,72 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan bulgular SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Değişkenler arası farklılıkların belirlenmesi amacıyla ise bağımsız t-testi analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Almanca Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin KPSS'ye yönelik kaygı düzeylerinin belirlenerek bu kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, KPSS kursuna gitme durumlarına, öğretmenlik yapıp yapmak istemediklerine ve bölümlerinde aldıkları eğitimi KPSS için yeterli görüp görmediklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Katılımcıların KPSS Kaygı Düzeyleri

Katılımcıların KPSS'ye ilişkin kaygı düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygı düzeyleri*

Faktörler	N	Min.	Max.	X	SD
Genel Kaygı	201	2,00	4,78	3,16	,42
KNGBSNG	201	2,25	5,00	3,15	,47
GİE	201	1,00	5,00	2,20	,77
Sınava Hazırlık	201	1,00	5,00	2,55	,61
Genel	201	1,56	4,94	2,76	,55

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygılarının 'genel kaygı' boyutunda (X=3,16) ve kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler' boyutunda (X=3,15) ölçekte yer alan şekliyle "kararsızım" seçeneğine; 'gelecek ile ilgili endişeler' boyutunda (X=2,20) ve 'sınava hazırlık' boyutunda (X=2,55) ise ölçekte yer alan şekliyle "katılmıyorum" seçeneğine karşılık geldiği söylenebilir. Tüm boyutların ortalaması alındığında ise katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygılarının (X=2,76) ölçekte yer alan şekliyle "katılmıyorum" seçeneğine karşılık geldiği ifade edilebilir. Tablo 7'deki bulgulardan yola çıkılarak katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygı taşıdıkları söylenebilir.

Katılımcıların Farklı Değişkenlere Göre KPSS'ye Yönelik Kaygıları

Almanca Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin KPSS'ye yönelik kaygı düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, KPSS kursuna gitme durumlarına, öğretmenlik yapmak isteyip istemediklerine ve bölümlerinde aldıkları eğitimi KPSS için yeterli görüp görmediklerine göre karşılaştırılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetlerinin KPSS'ye yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t-testi ile belirlenmiştir. Bu testte p<,05 olarak kabul edilmiştir. T-testine ilişkin istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Cinsiyete göre kaygı düzeyi karşılaştırılması*

Faktörler	F	N	X	SD	t	p
Genel Kaygı	Kadın	145	3,14	,45	-1,20	,231
	Erkek	56	3,21	,33		
KNGBSNG						
	Kadın	145	3,17	,48	1,08	,283
	Erkek	56	3,10	,43		
GİE	Kadın	145	2,23	,76	,886	,378
	Erkek	56	2,12	,79		
Sınava Hazırlık	Kadın	145	2,55	,64	-,099	,921
	Erkek	56	2,56	,56		

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buradan hareketle katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygılarının cinsiyetle bir bağlantısı olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların sınıf düzeylerinin KPSS'ye yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t-testi ile belirlenmiştir. Bu testte p<,05 olarak kabul edilmiştir. T-testine ilişkin istatistikler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Sınıf düzeyine göre kaygı düzeyi karşılaştırılması*

Faktörler	**F**	**N**	**X**	**SD**	**t**	**p**
Genel Kaygı	3.Sınıf	106	3,20	,45	1,35	,176
	4.Sınıf	95	3,12	,38		
KNGBSNG						
	3.Sınıf	106	3,14	,50	-,448	,655
	4.Sınıf	95	3,17	,43		
GİE	3.Sınıf	106	2,31	,73	2,14	,033
	4.Sınıf	95	2,08	,80		
Sınava Hazırlık	3.Sınıf	106	2,64	,68	2,04	,042
	4.Sınıf	95	2,46	,52		

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcılar sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldıklarında 'gelecekle ilgili endişeler' ve 'sınava hazırlık' boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Gelecek ile ilgili endişeler boyutu incelendiğinde üçüncü sınıfta eğitim alan katılımcıların (X=2,31) KPSS kaygılarının dördüncü sınıfta eğitim alan katılımcılara (X=2,08) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Buradan, dördüncü sınıfta eğitim alan katılımcıların geleceğe yönelik daha rahat oldukları ifade edilebilir. Sınava hazırlık boyutu incelendiğinde ise üçüncü sınıf öğrencilerinin (X=2,64) KPSS kaygılarının dördüncü sınıf öğrencilerine (X=2,46) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle üçüncü sınıf öğrencilerinin KPSS sınavına yönelik endişe düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. 'Genel kaygı' boyutunda ve 'kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler' boyutunda katılımcılar arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Katılımcıların KPSS kursuna gitme durumlarının KPSS'ye yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t-testi ile belirlenmiştir. Bu testte p<,05 olarak kabul edilmiştir. T-testine ilişkin istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *KPSS kursuna gitme durumuna göre kaygı düzeyi karşılaştırılması*

Faktörler	F	N	X	SD	t	p
Genel Kaygı	Alıyorum	50	3,11	,35	-1,07	,284
	Almıyorum	151	3,18	,44		
KNGBSNG						
	Alıyorum	50	3,14	,41	-,244	,808
	Almıyorum	151	3,16	,49		
GİE	Alıyorum	50	2,10	,91	-,971	,335
	Almıyorum	151	2,23	,71		
Sınava Hazırlık	Alıyorum	50	2,44	,51	-1,76	,081
	Almıyorum	151	2,59	,64		

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygı düzeyleri ile KPSS kursuna gitme durumları arasında hiçbir boyutta anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buradan hareketle katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygılarının KPSS kursuna gidip gitmemeleri ile bir bağlantısı olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların mezun olduklarında öğretmenlik yapıp yapmak istememelerinin KPSS'ye yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t-testi ile belirlenmiştir. Bu testte $p<,05$ olarak kabul edilmiştir. T-testine ilişkin istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Öğretmenlik yapıp yapmak istememe durumlarına göre kaygı düzeyi karşılaştırılması*

Faktörler	F	N	X	SD	t	p
Genel Kaygı	Öğretmenlik	98	3,11	,36	-1,82	,069
	Başka meslek	103	3,21	,46		
KNGBSNG						
	Öğretmenlik	98	3,15	,41	-,218	,828
	Başka meslek	103	3,16	,52		
GİE	Öğretmenlik	98	2,00	,68	-3,71	,000
	Başka meslek	103	2,39	,81		
Sınava Hazırlık	Öğretmenlik	98	2,49	,58	-1,47	,142
	Başka meslek	103	2,62	,64		

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik yapıp yapmak istemediklerine göre yalnızca 'gelecek ile ilgili endişeler' boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Katılımcılar içerisinde, mezun olduk-

tan sonra başka bir meslek de yapabileceklerini söyleyenlerin (X=2,39) KPSS'ye yönelik kaygılarının mutlaka öğretmenlik yapmak isteyenlere (X=2,00) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Buradan, yalnızca öğretmen olmak isteyen katılımcıların geleceğe yönelik endişelerinin başka mesleklerde de çalışmayı düşünen katılımcılara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların yanıtlarının diğer boyutlarda ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların bölümlerinde aldıkları eğitimi KPSS için yeterli görüp görmediklerinin KPSS'ye yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t-testi ile belirlenmiştir. Bu testte p<,05 olarak kabul edilmiştir. T-testine ilişkin istatistikler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Lisans eğitiminin KPSS için yeterli olup olmama durumuna göre kaygı düzeyi karşılaştırılması*

Faktörler	F	N	X	SD	t	p
Genel Kaygı	Yeterli	47	3,12	,41	-,701	,486
	Yetersiz	154	3,17	,42		
KNGBSNG						
	Yeterli	47	3,04	,36	-2,25	,026
	Yetersiz	154	3,19	,49		
GİE	Yeterli	47	2,37	,72	1,81	,073
	Yetersiz	154	2,15	,78		
Sınava Hazırlık	Yeterli	47	2,48	,58	-,918	,361
	Yetersiz	154	2,58	,63		

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların KPSS için Lisans eğitimlerini yeterli görüp görmediklerine göre yalnızca 'kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler' boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. KPSS için Lisans eğitimlerinin yetersiz olduğunu düşünen öğrencilerin (X=3,19) KPSS'ye yönelik kaygı düzeylerinin Lisans eğitimini yeterli gören öğrencilere (X=3,04) göre 'kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler' boyutunda daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer boyutlar ele alındığında anlamlı bir fark ile karşılaşılmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Almanca Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik kaygı düzeyleri ölçülerek çeşitli değişkenlere göre incelenerek yorumlanmıştır. Araştırmada toplam 201 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların %72,1'i kadın, %27,9'u ise erkektir. Katılımcıların KPSS'ye yönelik genel kaygı düzeylerinin (X=2,76) ölçekte yer alan "Katılmıyorum" seçeneğine kar-

şılık geldiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygılarının yükseğe yakın olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde Çetin'in (2013: s. 166) de benzer sonuçlara ulaştığı, öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili kaygılarının yüksek olduğunu tespit ettiği belirlenmiştir. Sadioğlu ve Onur Sezer (2016) de yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik kaygılarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Taşkesen ve arkadaşları ise yapmış oldukları araştırmada farklı sonuçlara ulaşmış, öğrencilerin KPSS kaygı düzeylerinin orta düzey olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde boyutlar arası herhangi bir anlamlı farklılıkla karşılaşılmamıştır. Yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Dilmaç, 2010; Temur vd., 2013; akt. Doğan vd.: 164). Bu araştırmalarda cinsiyet değişkeni bağlamında bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu, Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005: akt. Doğan ve Çoban, 2009: 166) bulgusu ile paralellik göstermektedir. Fakat Çetin'in (2013: 166) ve Doğan ve arkadaşlarının (2017: 164) yaptıkları çalışmaların sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin KPSS kaygılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sadioğlu ve Onur Sezer (2016: 232) ve Taşkesen ve arkadaşları (2017: 66) ise yaptıkları çalışmalarında daha farklı bulgulara ulaşmışlar ve kız öğrencilerin KPSS kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygıları sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında 'gelecek ile ilgili endişeler' ve 'sınava hazırlık' boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 'Gelecek ile ilgili endişeler' boyutunda üçüncü sınıfta eğitim alan katılımcıların (X=2,31) KPSS kaygılarının dördüncü sınıfta eğitim alan katılımcılara (X=2,08) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 'Sınava hazırlık' boyutunda ise üçüncü sınıfta eğitim alan katılımcıların (X=2,64) KPSS kaygılarının dördüncü sınıfta eğitim alan katılımcılara (X=2,46) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Alan yazın tarandığında öğrencilerin KPSS'ye yönelik tutumlarını sınıf düzeyleri değişkenine göre karşılaştıran yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada Taşkesen ve arkadaşları (2017: 66) "Eğitim Fakültesi öğrencilerinin devam ettikleri sınıflara göre KPSS kaygısının anlamlı ölçüde farklılaşmadığı" bulgusuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygıları KPSS kursuna gitme durumlarına göre incelendiğinde herhangi bir boyutta anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Çetin (2013: 166) ise, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik kaygılarını incelediği çalışmasında 'Genel kaygı' ve 'Gelecek ile ilgili endişeler' boyutlarında KPSS kursuna gitmeyen öğrencilerin KPSS'ye yönelik kaygı-

larının KPSS kursuna giden öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sadioğlu ve Onur Sezer (2016: 235) ise Çetin'in bulgularına zıt bulgulara ulaşmış, KPSS kursuna giden öğretmen adaylarının KPSS kaygılarının KPSS kursuna gitmeyen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygıları öğretmenlik yapıp yapmak istememe durumlarına göre karşılaştırıldığında yalnızca 'gelecek ile ilgili endişeler' boyutunda anlamlı bir farkla karşılaşılmıştır. Mezun olduktan sonra başka bir meslekte de çalışabileceklerini ifade eden katılımcıların (X=2,39) KPSS'ye yönelik kaygılarının mutlaka öğretmenlik yapmak istediklerini belirten katılımcılara (X=2,00) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu değişkeni doğrudan inceleyen herhangi bir araştırma ile karşılaşılmamıştır.

Katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygıları Lisans eğitimlerini KPSS için yeterli bulup bulmadıklarına göre değerlendirildiğinde yalnızca 'kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler' boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. KPSS için Lisans programlarında aldıkları eğitimi yetersiz bulan katılımcıların (X=3,19) KPSS'ye yönelik kaygı düzeylerinin KPSS için Lisans programlarını yeterli bulan katılımcılara (X=3,04) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan alan yazın incelemesinde Çetin'in (2013: 166) de benzer bulgulara ulaştığı ve öğrenim gördükleri programlardan edindikleri kazanımları yetersiz gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri programlarda edindikleri kazanımları yeteri gören öğrencilere göre KPSS'ye yönelik kaygılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Eğitim Fakültelerinde okutulan pedagoji/ psikoloji derslerinde öğrencilerin KPSS'ye yönelik kaygılarının azaltılmasına yönelik verilecek derslerin öğrencilerin KPSS kaygı düzeylerini düşürebileceği söylenebilir. Ayrıca Almanca Öğretmenliği atama sayılarının artırılması öğrenciler üzerindeki KPSS kaygısını azaltabilir. Almanca Öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğrencilerin KPSS'ye yönelik kaygılarının araştırılmasının daha geniş bir örneklem ile ve karma desende yapılmasının daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmesi açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Başaran, B. (2017). Diyakronik Perspektiften Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Almanca Örneğinde Ders Kitapları Sorunsalı. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 23-37.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 3*(4), 453-464.

Canbaz, S. & Sünter, A. T. & Aker, S. & Peşken, Y. (2007). Tıp Fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi, 17*(1), 15-19.

Cirit Gül, A. (2015). KPSS'nin Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşamlarına Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetin, Ş. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik kaygılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(197), 158-168.

Çetintaş, B. & Genç, A. (2016). Fremdsprachenlernen in der Türkei im fokus internationaler Beziehungen. *İDİL, 5*(26), 1671-1689.

Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences, 1*(1), 1,31.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erişkon Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 273-282.

Gelen, İ. & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 39-55.

Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaçanta, H. (2009). Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 50-57.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, S. & Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6*(1), 102,119.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research, 21*, 89-96.

Memduhoğlu, H. B. & Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1259-1291.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.

Özcan, L. (2018). *Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Adayların Mizaç ve Karakter Boyutları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler.* Ankara: Pegem Yayınları.

Seyraltı Özkan, E. & Karataş, İ. H. & Gülşen, C. (2016). Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 245-254.

Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 153*(153), 9,22.

Spielberger, C. D. (1972*). Anxiety: Current Trend in Theory and Research*. New York: Academic Press.

Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taş, Y. Sınav kaygısıyla başa çıkma. http://www.bilkent.edu.tr/dos/ogdm/b_sinavkaygi.html Erişim tarihi: 01.11.2020.

Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 24-33.

Türer, A. (2009). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları-I. *Abece Dergisi, 2*(6), 235-236.

Çetin, Ş. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Kaygılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(197), 158-168.

Doğan Altun, Z., Avcı, G., Özüpekçe, S. ve Gümüş, N. (2017). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Kaygısının İncelenmesi. *Turkish Studies, 12*(33), 151-166.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 34*(153), 157-168.

Sadioğlu, Ö. ve Onur Sezer, G. (2016). KPSS'ye girecek sınıf öğretmeni adaylarının sınav kaygıları ile öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet ve KPSS'ye hazırlanma durumlarına göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 223-244.

Taşkesen, O., İşgör, İ. Y., Önal, M., Kurt, C., Kurt, N. ve Zhakanova, G. (2017). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2), 59-68.

http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2016&k_tur=1&Sonuc=Goster adresinden 10 Aralık 2020 tarihinde alındı.

http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2017&k_tur=1&Sonuc=Goster adresinden 12 Aralık 2020 tarihinde alındı.

http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2018&k_tur=1&Sonuc=Goster adresinden 15 Aralık 2020 tarihinde alındı.

http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2019&k_tur=1&Sonuc=Goster adresinden 15 Aralık 2020 tarihinde alındı.

http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2020&k_tur=1&Sonuc=Goster adresinden 20 Aralık 2020 tarihinde alındı.

Bölüm 2

EBEVEYNLERİN OYUNLAŞTIRMA ORTAMLARINA YÖNELİK YETERLİLİK VE BAŞARI ALGILARININ BELİRLENMESİ

Şenay KOCAKOYUN AYDOĞAN[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi Şenay Kocakoyun Aydoğan İstanbul Gedik Üniversitesi, Gedik Meslek Yüksekokulu, Bilişim Güvenliği Teknolojisi Programı, senay.aydogan@gedik.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3405-6497

GİRİŞ

Teknolojinin günlük hayatımızın sıradan bir parçası haline gelmesi ile birlikte, çağımızın çocukları teknolojik cihazlarla çevrelenmiş dijital bir ortamda gelişimlerini sürdürmeye devam etmiş ve teknoloji konusunda hemen hemen ebeveynlerinden çok daha fazla konuya hakim olmaya başlamışlardır. Bu durumda çocuklar teknolojinin faydalarından yararlanma imkanı bulsalar da yaşları itibari ile öngöremedikleri risklere maruz kalabilir veya dijital ortamların dezavantajları ile doğrudan karşılaşabilirler. Bu nedenle çocukların hem zihinsel hem de fiziksel yönden gelişimlerini doğrudan etkileyebilecek olan bir konuda ebeveynlerin çocuklarının dünyalarında iyi bir rol model olabilmesi, teknolojinin doğru kullanım alışkanlığını çocuğuna kazandırabilmeleri ve eğlenirken öğrenme sağlayan oyunlaştırma uygulamalarını tanıyıp çocuklarını yönlendirebilmeleri için teknolojiyi tanıyan birer ebeveyn olma durumları gündeme gelmiştir.

Dijital ortamlar, ebeveynlerin ve çocukların iletişim kurma, eğlenme, bilgi edinme ve sorunları günlük olarak çözme yöntemlerini hızla değiştirmiştir. Çok küçük yaştan beri çocuklar, düzenli olarak akıllı telefon ve tablet kullanıcılarıdır, bu nedenle erken yaşta dijital cihazları kullanmaları, ebeveyn-çocuk ilişkilerini ve ebeveyn rolü için yeni zorluklar doğurmaktadır (Benedetto ve Ingrassia, 2020). Bu sebeple ebeveynlerin dijital çağda rolleri değişmiştir. Ebeveynlerden dijital cihazları çocukları için güvenli kullanmaları beklenirken aynı zamanda verimli kullanımları ile ilgili bilinçli olmaları, teknolojinin yaralı yönlerini tanıyıp bundan istifade edip, zararlı ve riskli taraflarından uzak durma konusunda çocuklarına rehberlik etmeleri ve bu konuda önlem almaları gibi meseleler, günümüz ebeveynlerinin sorumlulukları arasına girmiş ve sağlıklı nesillerin yetiştirilebilmesi adına çok gerekli bir konu haline gelmiştir (Yay, 2017; Yusuf, Witro, Diana, Santosa, Alfikri ve Jalwis, 2020).

Her daim çeşitli dijital oyunlardan vazgeçmeyen çocukların, ebeveynleri tarafından doğru yönlendirilmesi gerekmektedir. Buna ilaveten, teknolojik cihazların ucuzlaması ve internetin yaşamın her sürecinde aktif olarak kullanılması ile birlikte oyun dünyasının hızla gelişmesinin de önü açılmıştır. 40 yılı aşkın süredir hayatımızda her daim kendine yer bulan dijital oyunlar, 1970‘lerden günümüze oyun sektörüne farklı heyecanlar katarak gelmiştir (Irmak ve Erdoğan, 2016; Bozkurt, 2014). Dijital cihazlar ile oyun oynamaya ilişkin analizlerin devamlı yukarıya doğru bir ivme kazanmasının sebebi olarak çeşitli dijital oyunların kullanılıyor olması gösterilebilir. Bu ilerlemeler ve gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda dijital oyunlar bireyler için de günlük hayatlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Sadece Amerika Birleşik Devletleri’nde, yetişkin nüfusun% 65’i bilgisayar oyunu oynarken toplam video oyunu satışları 43,4 milyar ABD dolarını aşmaktadır (Entertainment Software Associati-

on, 2019). Dijital oyun sektörünün 2020 yılında COVID-19 salgınının da etkisi ile % 9,3 artışla, 159 milyar dolara ulaştığı, dijital oyun pazarının 2026 yılına kadar 295 milyar doları aşacağının tahmin edildiği belirtilmiştir (Dijital Oyun Raporu, 2020).

Oyun oynayan birey, gerçekdışı bir ortamda olmasına rağmen, oyun içerisindeki konuları gerçek hayatları ile bağdaştırmaktadır. Oyun oynayan öğrenciler çevrelerindeki olan biten durumları oyun içerisinde farklı şekillerde yorumlayıp birleştirmektedirler. Oyun, yapısı bakımından bütün kullanıcıların aynı dili kullanması demektir. Kullanıcılar bunu sadece eğlenmek için değil bir görevmiş gibi yapmaktadır. Öğrenciler de oyuna dahil olurken farkında olmadan çok şey öğrenmektedir. Normal şartlarda öğrenilemeyen çeşitli bilgiler oyun ile birlikte öğrenilebilmektedir. Oyun oynamak isteyen öğrencileri engellemek, hayata etkin bir şekilde katılmalarına da engel olmak anlamı taşımaktadır bu da grup içerisinde iletişim kurmalarının güçleşmesi anlamına gelmektedir (Nas, 2006). Bu değerlendirmelerden yola çıkarak, ebeveynlerin çocuklarının oyun oynama süreçlerini sınırlandırmak ve engellemek yerine olumlu yönde gelişmelerini sağlayacak müdahalelerde bulunması ve çağımızın ebeveynlik rollerini benimsemeleri gerektiği söylenebilir.

Dijital teknolojiler, aile üyelerinin iletişim kurma, eğlenme, bilgi edinme ve günlük sorunları çözme biçimini hızla değiştirmiştir (Benedetto ve Ingrassia, 2020). Ebeveynler çocukların dijital araçlarla ilgili deneyimlerinin ilk aracıları olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını dijital ortamlara çocuklarını entegre etme, yapıcı ve güvenli kullanımını teşvik etme görevine sahiptirler. Dijital ebeveynlik, çocukların dijital ortamlardaki faaliyetlerini anlama, destekleme ve düzenleme için ebeveyn çabalarını ve uygulamalarını açıklamaktadır. Dijital ebeveynlik üzerine giderek artan birçok araştırmada, ebeveynlerin çocukların faaliyetlerine dijital teknolojilerle aracılık etmelerine olanak tanıyan ana yaklaşım olarak belirlenmiştir (Livingstone ve Helsper, 2008; Valcke, Bonte, De Wever ve Rots, 2010; Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron ve Lagae, 2015). Dijital ebeveynliğin gerekliliği olarak ebeveynlerden beklenen özellikler çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılım, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, teknolojiyi kullanabilme, içsel motivasyonu sağlayabilme gibi becerilerdir. Hem ebeveynlerin ilgisini çekecek, güdüleyecek, hem de aktif öğrenmeyi sağlayıp onların ebeveynlik rollerinde olumlu yönde gelişmeler sağlayacak bir yöntem olarak oyunlaştırma kullanılabilir.

Eğitim başta olarak üzere, gelişim gösterilmesi gereken tüm süreçlerin oyunlaştırma ile yeniden planlanabileceği ve oyunlaştırmayı kullanan bireylerin daha hızlı, daha başarılı, daha motive olmuş bir şekilde öğrenme deneyimi yaşayabileceği öngörülmektedir. Son yıllarda, oyunlaştırmanın

popülaritesi, oyunlaştırılmış uygulama sayısı ile hızla artmış ve kendini göstermiştir ayrıca alan araştırmalarında da çokça yer almıştır (Eppmann, Bekk ve Klein, 2018; Koivisto ve Hamari, 2019; Seaborn ve Fels, 2015; Terlutter ve Capella, 2013). Oyunlaştırmanın bu kadar gündeme gelmesinin nedeni, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelere paralel olarak eğitimde kullanılan yaklaşımlarda, yöntem ve tekniklerinde meydana gelen zorunlu değişimlerdir. Bu değişimle birlikte öğrenci, öğretmen ve ebeveyn rolleri farklılaşmış, öğretim ortamlarının yeniden planlanma ihtiyacı doğmuştur.

Alan yazın incelendiğinde, oyunlaştırmanın, öğrenenlerin motivasyonunu, katılımını ve ilgisini arttırmakla birlikte akademik başarılarını da arttırabileceğine (Su ve Cheng, 2015; Huang, Hew ve Lo, 2019; Pechenkina, Laurence, Oates, Eldridge ve Hunter, 2017) ve öğrenenlere yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey yeteneklerin kazandırılmasında fayda sağlayabileceğine dair araştırma sonuçları bulunmaktadır (Rahman ve Ya'acob, 2018; Bourke, 2019).

Oyunlaştırmada ana amaç, öğrenenlerin öğrenme sürecine yönelik dikkatlerini çekebilmektir. Daha çok eğlencenin olduğu aktivitelerde öğrenenlere motivasyon sağlanarak daha farklı bir öğrenme tecrübesi kazandırılabilir. Bu nedenle oyunlaştırmanın ele alındığı bir öğrenme ortamında motivasyon çok önemli bir kavram olmaktadır. Oyunlaştırma süreçlerinde kullanıcıların aktif bir deneyim kazanmaları sağlanmaktadır ve kullanıcıların uygulamalara daha fazla katılım sağlaması teşvik edilmektedir. Bu süreç, kullanıcıların kendi tercihlerine ve özelliklerine göre yeniden planlanabilmektedir. Alan yazında kullanıcıların güdülenmesi, motivasyonlarının sağlanması oyunlaştırmada önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (McKain, 2019; Mitchell, Schuster ve Jin, 2020). Oyunlaştırma, öğrenme tecrübeleri çeşitlendirme, sisteme olan bağlılığın artmasında, performansı ve motivasyonun gelişmesinde ve eğitimin devam etmesinde kullanılan alternatif bir yöntemdir (Şenocak ve Bozkurt, 2020).

Dijital çağdaki çocukların ilgisini geleneksel yöntemlerle yüksek tutmanın gittikçe zorlaştığı görülmektedir (Arabacı ve Polat, 2013). Tüm bunların bir sonucu olarak ilgi ve motivasyonu artırmaya çözüm olarak ebeveynler tarafından oyunlaştırma ortamlarının ve uygulamalarının kullanımı yeni yöntemlerden biri olacağı düşünülmektedir. Çocukların daha verimli bir gelişim dönemi geçirmeleri adına, anne babalarıyla birlikte oyunlaştırma uygulamalarından yararlanmaları aile içi iletişimi kuvvetlendirdiği gibi dijital oyun bağımlılığını da ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır. Anne ve babaların çocukların gelişim aşamaları hakkında bilgilendirilmesi; çocukları, oyunların etkisi ve zararlarından korumaya yarayacaktır. Oyunlaştırma uygulamaları eğitim ve öğretim amaçlı kullanıldı-

ğında oyunların olumlu taraflarını görmeyi mümkün kılabilecektir (Dijital Oyunlar Raporu, 2017).

Her ebeveynin, çocuklarına yararları veya zararları medya kullanımı hakkında veya çocukların kullanması gereken yaş sınırı gibi inandıkları ve doğru bildikleri kişisel görüşleri bulunmaktadır (Benedetto ve Ingrassia, 2020). İnançlar, bireyin davranışlarına ve seçimlerine rehberlik eden tutumların bilişsel boyutudur. Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken, çocuklarının gelişimi için neyin arzu edildiğine veya neye olumlu değer verdiklerine dair kendi algılarını izleyerek hareket eder ve seçim yaparlar (Goodnow, Goodnoe ve Collins, 1990). Ebeveynler her zaman inançlarının farkında olmasa da, bu inançlar ebeveyn-çocuk etkileşimini ve çocuğun öğrenme, deneyimler yapma ve dijital becerileri geliştirme fırsatını etkilemektedir (Rodríguez-de-Dios ve diğ., 2018).

Ebeveynler, çocuklarının oynayabileceği oyunlar hakkında yeterli ve donanımlı bir bilgiye sahip olamamaktadır. Çocukların kendi aralarında geliştirdikleri oyun dilinin de farkında olmayıp onları anlamakta zorluk çekmektedirler (Dijital Oyunlar Raporu, 2017). Ebeveynler modern teknolojiler hakkında kişisel fikirlere sahip olmakla birlikte bu teknolojileri sadece eğlence/rahatlama kaynağı veya bir öğrenme aracı olarak düşünmektedirler (Takeuchi, 2011; Vaala ve Hornik, 2014).

Bartau-Rojas, Aierbe-Barandiaran ve Oregui-González ‘in (2018) yaptıkları nitel bir çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımı konusunda araştırmaya katılan ebeveynlerin sadece %29,45‘unun iyimser görüşe ve %70,55‘inin kötümser görüşe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ebeveyn inançları, ebeveynlerin çocuklarını teknoloji alanında fırsat verme derecesini etkileyebilir veya çocuklarının medya kullanımını kısıtlayabilir. Araştırmalar, ebeveynlerin olumlu inançlarının çocuklarıyla birlikte kullanma yaklaşımı, iletişim veya çocuklarının internette uygun kullanımını geliştirmeye yönelik önerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Nikken ve de Haan, 2015). Örneğin, akıllı telefonların yararlı araçlar olduğunu düşünen ebeveynler (yani, çocuğun zekasını ve bilgisini teşvik eden) daha çok okul öncesinde çocuklarının bu teknolojileri kullanmasına izin vermekte ve çocuklarının daha fazla zaman harcayarak düzenli kullanıcılar haline gelmelerini sağlamaktadırlar (Cannoni, Scalisi ve Giangrande, 2018). Bunun aksine, dijital medyaya olumsuz bakan ebeveynler, çocuklarını bu konuda sınırlama eğilimindedir (yani, akıllı telefonların aşırı kullanımı için zaman sınırları koyma veya tepki verme); buna karşılık, bu kısıtlayıcı davranışlar çocukların bu cihazları kullanmalarındaki sürelerini de etkileyebilmektedir (Nikken ve de Haan, 2015). Bu nedenle, ebeveyn inançlarının çocuğun davranışları üzerindeki etkileri küçümsenemez. Ebeveyn eğitimleri ile çocukların mobil cihazlara bağlanma ve

uygun içerikleri kullanma konusunda ebeveynlere yeterli destek sağlanmalıdır (Konok, Bunford ve Miklósi, 2020).

Ebeveyn inançları arasında öz-yeterlikleri de bulunmaktadır (Bandura, 1982; Benedetto ve Ingrassia, 2017). Yani ebeveynlerin kendi dijital becerilerinde ve çocuklarının teknoloji kullanımını yönetme yetkinlikleri bulunmaktadır. Birçok çalışmada, ebeveynlerin öz-yeterliliği aktif ebeveyn uygulamalarıyla olumlu bir şekilde ilişkilendirilmektedir: ebeveynler internet becerilerinden emin olduklarında, çocuklarının medya faaliyetlerine daha sık katılmakta veya onları izlemektedir (Livingstone ve Helsper, 2008).

Son zamanlarda Shin (2018) genel öz-yeterliği (iyi bir ebeveyn olma güveni; (Johnston ve Mash, 1989), dijital görevlerle daha sıkı ilişkili ebeveyn ebeveynlik inançlarını değerlendiren iki öz-yeterlik alanı tanımlamaktadır: bunlar (1) medya teknolojisini kullanmada ebeveyn "medya yeterliliği" (örneğin, bir akıllı telefonla e-posta gönderme/alma) ve (2) "arabuluculuk stratejileri üzerinde algılanan kontrol" (ebeveynin çocuklarının akıllı telefondaki davranışlarını yönlendirebilme veya değiştirebilme derecesi) olarak belirtilmiştir. Ebeveynlik öz-yeterliliğinin tüm bu alanları birbiriyle ilişkilidir (Shin, 2018). Bu da kendi dijital becerileri üzerindeki algılanan yetkinliğin, ebeveynlerin çocuklarla olan katılımını olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir (Benedetto ve Ingrassia, 2020).

Sanders vd. (2016) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin yeterli dijital becerilere sahip olduklarından emin olduklarında, çocuklarına daha sık müdahale ettiklerini (yani, kurallara ve takviye stratejilerine) bulmuşlardır. Ebeveynlerin öz-yeterliliği, teknoloji yetkinlikleri ve bu durumda çocuklarıyla nasıl iletişim içinde oldukları ebeveyn görüşlerini etkilemektedir. Ayrıca, teknolojilerin yönetiminde ebeveynlerin etkisi ve algısı, genellikle küçük yaşlardaki çocuklarda daha fazla görülmüştür. Bu bulgular, çocuklar üzerinde dijital ebeveynliğin etkisinin fark edilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Sanders ve diğ., 2016).

Bartau-Rojas vd. (2018) yaptığı nitel bir çalışmada, ebeveynlerin çevrimiçi ortamlarda geçirilen aşırı süreden, kendi beceri ve yeterlilik eksikliğinden dolayı endişe duydukları belirlenmiştir. Diğer kaygıları, öğrenme ve akademik performansları üzerindeki yani sosyal beceriler ve akran etkileşimleri ("çocuklarıyla birlikte oynamayı öğrenme" için daha az fırsatlarının olması) gibi olumsuz sonuçlarla ilgilidir. Çalışmanın sonuçlarına göre ilginç bir şekilde birçok ebeveynin çocuklarının çevrimiçi davranışları üzerindeki kontrolünü kaybetmekten korktuğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, olumlu inançların dijital teknolojilerin çocuğun eğlencesi, iletişimi ve öğrenmesi, bilgiye erişimi ve çocuğun becerilerini (beyin

işleyişi, öz-düzenleme, özerklik, eleştirel tutum vb.) geliştirmesi üzerindeki olumlu etkileri ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Çağımızdaki dijital dünyanın gerektirdiklerini göz ardı etmeyen, dijital araç gereçleri yeterli düzeyde kullanabilen, teknoloji kavramını kabul eden ve teknolojik gelişmelere açık olan, dijital ortamlardaki risklerin de imkanlar kadar farkında olan ve bu doğrultuda çocuğunu dijital ortamdaki risklere yönelik koruyabilen, çocuklarına dijital araçların doğru kullanımı konusunda örnek olabilen, insan haklarına sanal ortamlarda da gerçek hayatta olması gerektiği şekilde saygı duyulması gerektiği bilincini çocuklarına verebilen anne ve baba ―dijital ebeveyn‖ olarak tanımlanmaktadır (Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013). Bununla birlikte ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri zamanı daha kaliteli değerlendirebilmeleri ve çocuklarının bireysel özgüvenlerini arttıracak şekilde önemlerin alınması konuları dikkate alınmalıdır. Ağ toplumundaki yeni jenerasyonu daha iyi ve doğru bir şekilde analiz ederek anlayabilmek için çocukların oyun oynamalarındaki nedenleri ve yönelimleri anlamanın yanı sıra onları faydalı uygulamalara yönlendirmek önem taşımaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin dijital ortamlarda çocukları ile birlikte etkinlikler yapabilecek kadar deneyim sahibi olması ve teknolojiyi kabul etmeleri ve teknolojiden uzak durmamaları gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının dünyasına daha fazla girmeli ve çocuklar için farkındalık oluşturacak uygulamalarda bulunmalıdır. Bu nedenle, hem yeni teknolojilerin çocukların sağlığı ve gelişimi üzerindeki etkisi hakkındaki bilimsel bilgiyi yaymak hem de ebeveynlerin dijital gerçekliğin zorluklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak için ebeveyn eğitimi müdahaleleri gereklidir (Benedetto ve Ingrassia, 2020).

Öğrencilerin oyun oynamayı sevdikleri ve bu süreçten vazgeçmeyecekleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ebeveynlerin dijital ortamlara hakim olmaları, oyunlaştırma ortamlarının farkında olup bu ortamları kullanmaları sağlanmalı, çocuklarını yönlendirebilmek ve eğitimlerine destek verebilmek için ebeveynlerin de bu süreçte yer almalarının sağlanması gerekmektedir. Özellikle 0-13 yaş arası gelişim gösteren çocukları dijital oyunların olumsuz etkilerinden korumak ve çocukları için faydalı oyunlaştırma uygulamalarını yönlendirebilmeleri, ebeveynlerin öz yeterlilik ve başarılarının yüksek olmasının sağlanması için öncelikle ebeveynlerinden başlanmalıdır.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerinde; oyun, eğlence, araştırma, vakit geçirme gibi herhangi bir amaç için her türlü teknolojik ortamları kullanabilmeleri beklenmektedir. Eğlenerek öğrenmek için oyunlaştırma uygulamalarını kullanabilmek, ebeveynlerin en çok hakim olmaları gereken konular arasındadır. Oyunlaştırma ortamlarından ve uygulamalarından ebeveynlerin yeterince haberdar olmaması, bu gelişmelerden fay-

dalanamaması ve bu olanakları çocuklarının eğitimine destek olabilecek şekilde kullanamaması, ebeveynlerin oyunlaştırma hakkında çocuklarına göre uygun yeterlilikte olmaması bir problem olarak görülmektedir. Ayrıca araştırmalar incelendiğinde eğitim alanında oyunlaştırma uygulamalarına yönelik yeterince deneyimin ve önerilerin bulunmasına rağmen ebeveynlerin bu sürece dahil edilmesini sağlayan çalışmaların olmaması araştırmanın temel problemini ortaya koymaktadır. Ebeveynler oyunlaştırılmış ortamlar için hazır mı? Ebeveynlerin oyunlaştırma ve oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik ve başarı algılarının belirlenmesi bu tür çalışmalar için önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik ve başarı algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Karma ve çevrimiçi gruplarda bulunan ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik;

a) Yeterlilik algılarında grup içi eğitim öncesi ve eğitim sonrasında,

b) Yeterlilik algılarında eğitim sonrasında gruplar arası anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Karma ve çevrimiçi gruplarda bulunan ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik;

a) Başarı algılarında grup içi eğitim öncesi ve eğitim sonrasında,

b) Başarı algıları arasında eğitim sonrasında gruplar arası anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Gelişen ülkelerde çocukların eğitimi üzerinde ebeveynlerin etkisi artmış, çocukları daha nitelikli bir şekilde yetiştirme yöntemleri üzerinde durulmuştur. Bu nedenle ebeveynlerin; problem çözme, iletişim, aile içi rollerin farkına varma, yeni teknolojileri tanıma, kullanma, çocuklarını bu süreçte yönlendirebilme, çocuklarının gelişim özelliklerini bilmeleri ve bildiklerini uygulamaları gereklidir. Bu bilgi ve beceriler de ebeveynlere eğitim yoluyla ulaştırılabilir. Böylelikle, ebeveyn eğitimleri sayesinde anne babalar, çocuklarının eğitim süreçlerinde daha anlamlı bir katkı sağlayacaklardır. Çocukların teknoloji kullanım süreçlerinin kontrol edilebilmesi açısından ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, dijital oyunların zararlarından ve risklerinden çocukları korumayı kolaylaştıracak, olumlu taraflarından yararlanmayı ve oyunlaştırma ile eğitimlerine destek verebilecek şekilde yönlendirebilmelerini mümkün kılabilecektir. Öğrencilerin

hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında ilgisini çekerek, motivasyonlarını artırıp, öğrenme ortamının bir parçası haline gelen oyunlaştırma uygulamalarının ebeveynler tarafından tanınması ve uygulanması konusunda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik ve başarı algılarını araştıran ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Gerçekleştirilecek araştırma sonuçlarının bulguları, ebeveynler üzerinde çalışan diğer araştırmacılara, ebeveynlere, çevrimiçi öğretim yoluyla ders vermek isteyen eğitimcilere çalışmalarında yararlı bulgular sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar dahilinde önerilerin gelecek dönemlerde yapılması planlanan diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu verilerin özellikle; ebeveynlere, eğitim kurumlarına, araştırmacılara ve oyunlaştırma yöntemi ile desteklenen ortamlarda yapılacak olan çalışmalara yol gösterebileceği, ebeveynlerin oyunlaştırılmış ortamların farkında olup oyunlaştırmaya yönelik mevcut algılarında farkındalık yaratacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırmalar incelendiğinde eğitim alanında oyunlaştırma uygulamalarına yönelik yeterince deneyimin ve önerilerin bulunmasına rağmen ebeveynlerin bu sürece dahil olmasını sağlayan çalışmaların olmaması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ebeveynlerden oluşan karma ve çevrimiçi grup ön-test ve son-test araştırma modeline göre desenlenmiş deneysel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 güz döneminde İstanbul‘da bir vakfa bağlı Çocuk Üniversitesi‘ne kayıtlı çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan kişiler tamamen gönüllü katılım sağlayan ebeveynlerden oluşmaktadır. Karma grupta 25 ebeveyn yer alırken çevrimiçi grupta ise 23 ebeveyn yer almaktadır. Karma grupta bulunan ebeveynlerin % 80‘i (20 kişi) kadın, %20‘si (5 kişi) ise erkektir. Çevrimiçi grupta bulunan grubun %73,9‘unu (17 kişi) kadın, %26,1‘ini (6 kişi) erkek ebeveynler oluşturmuştur. Ebeveynlerin yaşlarının 30 ile 59 arasında değiştiği görülürken karma ve çevrimiçi grubun yaş ortalaması her iki grupta da 41 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, ön-test, son-test kontrol gruplu desene göre çalışılmış olup çalışmada nicel veriler kullanılmıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak için oyunlaştırma ortamındaki eğitimlere yönelik yeterlilik algısı ve başarı algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Normalliği ve faktör analizine

uygunluğunu ölçmek için KMO ve Barlett‘ testleri yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı ,919 olarak hesaplanmıştır. Bartlett‘s testi Chi-Square değeri 7799,183 ve serbestlik derecesi 435 olup anlamlı olarak (p=0,00, p<0,05). Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin boyutları Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, iç-tutarlılık katsayısı olduğundan ölçülen değişken bir boyutlu olmalıdır. Bu bağlamda ölçeğe ait birinci faktöre, ikinci faktöre ve üçüncü faktöre ayrı ayrı güvenirlik testleri uygulanmıştır. Ölçeğe ait birinci faktör Cronbach Alpha katsayısı 0,983, ikinci faktörün Cronbach Alpha katsayısı 0,955, üçüncü faktörün Cronbach Alpha katsayısı 0,811 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri ,974 olarak bulunmuştur.

Oyunlaştırma Eğitimi Uygulaması

Ebeveynler için oyunlaştırma eğitimi hazırlamadan önce dünya çapında kullanılan oyunlaştırma uygulamaları incelenmiş, bu uygulamalar hakkında geniş bilgi edinilmiştir. Ebeveynlere Oyunlaştırma Eğitimi ders ortamının oluşturulması için İstanbul Aydın Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Merkezi’nin kullanmakta olduğu uzem.aydin.edu.tr adresi seçilmiştir. MOODLE sistemi üzerinde olan bu eğitim adresi oyunlaştırma eğitiminin notlarının paylaşılabileceği ve online derslerin yapılabileceği uygun bir ortam olarak düşünülmüştür. Oyunlaştırma eğitimi 8 hafta sürmüştür ve her haftanın materyalleri çevrimiçi ders kayıtlarıyla birlikte eklenip ebeveynlere sunulacak şekilde hazırlanmıştır. Her hafta eğitim için kullanılacak olan materyaller ve uygulamalar belirlenmiş, ders esnasında uygulamalar ebeveynler ile birlikte yapılmış, ebeveynler için dokümanlar paylaşılmış ve son olarak da notlar online sisteme yüklenmiştir. Seçilen uygulamaların hepsinin oyunlaştırma ile birebir ilişkili olmasına özen gösterilmiştir. Karma grup eğitimleri İstanbul Aydın Üniversitesi’nde 8 hafta boyunca her Cumartesi, D Blok 2309 numaralı bilgisayar laboratuvarında yapılmıştır. Laboratuvarda internet imkanı kablosuz olarak da sağlanmıştır. Ders için kullanılan sunum veya yazılı materyallerin yanında, oyunlaştırma uygulamaları adım adım ebeveynler ile birlikte baştan sona uygulanarak işlenmiştir. Çevrimiçi grup ebeveynleri ise dersleri uzem.aydin.edu.tr üzerinde kurulmuş olan online eğitim ortamından takip etmişlerdir. Ebeveynlerin eğitim saatinde uzem.aydin.edu.tr adresine girerek o haftaki dersin linkine tıklayıp online eğitime katılmaları istenmiştir. Bu sürecin daha sağlıklı olabilmesi için MOODLE sistemini ilk defa kullanacak ebeveynleri bilgilendirmek ve etkili kullanmalarını sağlamak için “Ebeveynler için Öğrenme Yönetim Sistemi (MOODLE) kullanım kılavuzu hazırlanmıştır. 8 haftalık eğitim boyunca “Oyunlaştırmanın Tanımı, Oyunlaştırmanın Tarihi, Oyunlaştırmanın Öğeleri, İlişkili Öğretim Kuramları, Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon, Oyunlaştırmanın Etki-

leri, Üst-Düzey Becerilerin Kazandırılması, Problem Çözme Sürecinin Oyunlaştırılması, Oyunlaştırma Tasarım Süreci, Eğitsel Dijital Oyunlar, Öğretimi Oyunlaştırma, Dijital Oyunların Etkileri, Dijital Oyun Bağımlılığı, Dijital Ebeveynlik" konuları hakkında eğitimler verilmiştir. Classdojo, Duolingo, Kahoot, Memrise gibi oyunlaştırma uygulamaları hakkında bilgi verilip ebeveynlerin kendi hesaplarını oluşturmaları ve ebeveynlerin bu oyunlaştırma ortamlarını kullanmaları sağlanmıştır.

Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler yüzde (%), ortalama (), frekans (f), standart sapma (SS) olarak verilmiştir. İstatistiksel veriler çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Toplanan verilerin analizinde ilişkisiz örneklemler için t-testi (Independent samples t-test) kullanılmıştır. Ayrıca, ilişkili örneklemler için de t-testi (paired samples t-test) analizleri kullanılmış ve çözümlenmiştir. Çalışma grubunun, ön-test ve son-test sonuçlarına yönelik puan farklarının anlamlılığını analiz etmek için paired sample t-test kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde amaç ve alt amaçlara ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Karma Ve Çevrimiçi Grup Ebeveynlerinin Eğitim Öncesi Ve Eğitim Sonrası Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Yeterlilik Algıları

Tablo 1'de karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerinin oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik algılarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

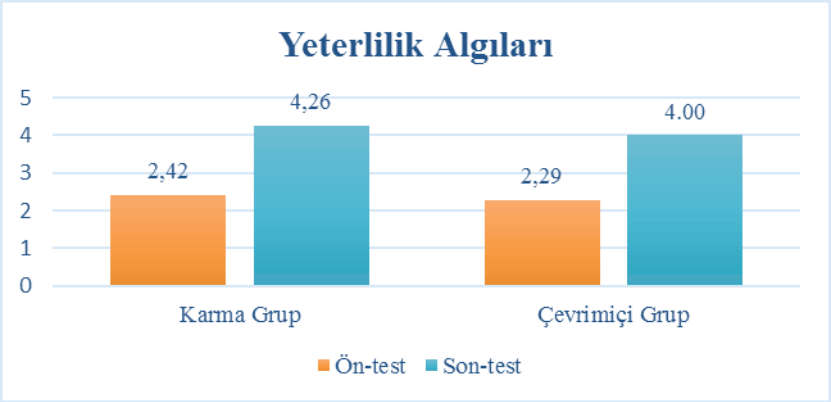
Tablo 1. Ebeveynlerin Eğitim Öncesi Ve Sonrası Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması

Karma Grup		N	$\overline{X}$	SS	df	t	p	Açıklama
Genel Puan	Ön-test	25	2,42	,74	48	10,56	,000	**p<0,05 Fark Anlamlı**
	Son-test	25	4,26	,45				
Çevrimiçi Grup		**N**	$\overline{X}$	**SS**	**df**	**t**	**p**	**Açıklama**
Genel Puan	Ön-test	23	2,29	,39	44	13,29	,000	**p<0,05 Fark Anlamlı**
	Son-test	23	4,00	,47				

Ebeveynlerin oyunlaştırma uygulamalarını bilmedikleri düşünüldüğünde çalışmaya katılan ebeveynlere sunulan ön-test sonuçlarının düşük çıkması, beklenileni desteklemiş durumdadır. Oyunlaştırma eğitimi ön-

cesi test sonuçları ile eğitim sonrası test sonuçları karşılaştırıldığında iki grup içinde ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır (Her iki grup için p=,000, p<0,05).

Grafik 1. Ebeveynlerin Eğitim Öncesi Ve Eğitim Sonrası Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Yeterlilik Algıları



Grafik 1'de görüldüğü üzere eğitim öncesi uygulanan yeterlilik algısı testi sonuçlarına göre eğitime katılan ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik algıları "Çok Az Yeterliyim" (Karma grup $\overline{X}$ =2,42 ve Çevrimiçi grup $\overline{X}$ =2,29) olarak belirlenmiştir. Eğitim sonrası test sonuçlarına bakıldığında ise ebeveynlerin yeterlilik algılarında anlamlı bir fark ile yükselme olduğu görülmektedir (Karma grup, $\overline{X}$ =4,26 ve Çevrimiçi grup $\overline{X}$ =4,00). Eğitim öncesi ve eğitim sonrası bu değerlere bakıldığında ebeveynler eğitim öncesinde oyunlaştırma ortamlarına yönelik kendilerini "Çok Az Yeterliyim" olarak görürken, eğitim sonrasında karma grup ebeveynleri kendilerini "Tamamen Yeterliyim", çevrimiçi grup ebeveynleri ise kendilerini "Oldukça Yeterliyim" olarak derecelendirmişlerdir.

Tablo 2. Ebeveynlerin Yeterlilik Algılarına Yönelik Dağılım

No	Yeterlilik Algısı	Karma Grup				Çevrimiçi Grup			
		Ön Test		Son Test		Ön Test		**Son Test**	
		$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}$	**SS**
1	Eğitime erişebilmek için gerekli internet tarayıcılarını kullanabilmek (İnternet Explorer, Google Chrome vs.)	4,28	1,06	4,64	,70	4,74	,45	4,83	,39
2	Arama motorlarını (Google, Yahoo vs.) kullanabilmek	4,44	0,92	4,68	,69	4,74	,45	4,91	,29

3	Oyunlaştırma uygulamalarını telefonlara yükleyebilmek	3,28	1,72	4,40	,91	2,87	1,55	4,43 ,95
4	Web 2.0 araçlarını iletişim amaçlı olarak kullanabilmek (Facebook, WhatsApp vs.)	4,24	1,16	4,64	,64	4,78	,42	4,91 ,29
5	Farklı materyaller kullanılarak verilen bilgileri öğrenebilmek (Yazı, ses, görüntü vs.)	3,72	1,31	4,40	,76	4,22	,95	4,78 ,42
6	Kendi kendine öğrenme becerisine sahip olmak	4,16	1,03	4,60	,58	4,52	,73	4,87 ,34
7	Oyunlaştırma yazılımlarını kullanabilmek	1,84	1,11	4,12	,78	1,26	,62	3,74 ,86
8	Oyunlaştırılmış ortamlarda profil oluşturabilmek	1,68	0,95	4,16	,75	1,17	,49	3,48 ,73
9	Oyunlaştırılmış ortamlarda rozetleri kullanabilmek	1,60	0,87	4,16	,75	1,09	,29	3,26 ,92
10	Oyunlaştırma elementlerini ve mekaniklerini kullanabilmek	1,72	0,98	4,04	,61	1,09	,29	3,22 ,90
11	Oyunlaştırma tasarım tekniklerini kullanabilmek	1,68	0,90	3,80	,71	1,04	,21	2,91 1,08
12	Oyun tasarım modellerini açıklayabilmek	1,56	0,87	3,88	,78	1,09	,29	3,04 ,93
13	Örnek bir oyunlaştırma tasarımı yapabilmek	1,40	0,71	3,84	,75	1,04	,21	2,61 ,99
14	Oyun kurallarını anlaşılır düzeyde tasarlayabilmek	1,48	0,82	3,84	,80	1,04	,21	2,91 ,95
15	Oyunlaştırma uygulamalarında geri bildirim verebilmek	1,52	0,77	4,16	,75	1,04	,21	3,43 ,95
16	Oyunlaştırma ortamlarındaki oyunlaştırma öğelerini kullanabilmek	1,72	0,89	4,12	,73	1,09	,29	3,65 ,88
17	Ebeveynlerle veya diğer katılımcılar ile çevrimiçi ortamda etkili bir şekilde iletişim kurabilmek	2,20	1,22	4,36	,70	1,74	1,14	4,70 ,56
18	Elde edilen puanları, rütbeleri başkalarıyla sosyal ağlarda paylaşabilmek	2,20	1,19	4,28	,89	2,00	1,00	4,70 ,76
19	Eğitim süresince oyunlaştırma ortamlarında sorulan sorulara cevap verecek vakti ayırabilmek	1,92	0,91	4,60	,50	2,61	1,34	4,83 ,49
20	Oyunlaştırma ortamlarında sorulan soruları anlaşılır bir şekilde cevaplayabilmek	1,88	0,97	4,56	,65	2,74	1,45	4,78 ,52

Ebeveynlerin oyunlaştırma için hem öğrenen hem çocuklarına öğretebilen olarak yeterlilik algıları kontrol edildiğinden dolayı oyunlaştırma uygulamalarını kullanmak için gerekli bilişim teknolojileri bilgi düzeyleri de ölçülmüştür. Bilişim teknolojileri altyapısının günümüz ebeveynlerinde olması gerekliliği bir gerçektir. Bu bakımdan ebeveynlere verilen eğitimi ebeveynler hem işlerinde hem de evde çocukları için yararlı olabilecek farklı ortamlarda da kullanabilirler. Özellikle arama motorlarını, sosyal medya araçlarını, uygulamaları yükleyip kullanabilme günümüz ebeveynleri için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Çocuklar kadar en az ebeveynlerin eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmek istendiği, EBA şifrelerinin ailelerinin bildiği ve bu sorumluluğun çocuktan çok ailede olduğu bilinmektedir. Bunlarla birlikte oyunlaştırma eğitimine katılan ebeveynlerin eğitim öncesinde oyunlaştırma ortamlarındaki yeterlilik algılarına bakıldığında genel sonuçların ebeveynlerin kendilerini bu konuda "Çok Az Yeterliyim" veya "Biraz Yeterliyim" olarak değerlendirmektedir. Bu yeterlilikler söz konusu ebeveynlerde eğitim sonrasında ölçüldüğünde ise her bir konuda ebeveynlerin kendilerini geliştirdiğini söyleyebiliriz. Gerek karma grup ebeveynleri gerekse çevrimiçi grup ebeveynlerin bilişim teknolojisi tabanlı oyunlaştırma ortamlarında yeterlilik algıları konularında kendilerine eğitim sonrasında daha çok güvenmektedirler.

Eğitim öncesinde karma grup ebeveynleri eğitime erişebilmek için gerekli internet tarayıcılarını kullanabilme ($\overline{X}$=4,28), arama motorlarını kullanabilme ($\overline{X}$=4,44), Web 2.0 araçlarını iletişim amaçlı kullanabilme ($\overline{X}$=4,24) noktalarında kendilerini "Tamamen Yeterliyim" olarak değerlendirmişlerdir. Karma grup ebeveynleri bunlara ek olarak eğitim sonrasında oyunlaştırma uygulamalarını telefonlara yükleyebilme ($\overline{X}$=4,40), farklı materyaller kullanarak verilen bilgileri öğrenebilme($\overline{X}$=4,40), kendi kendine öğrenme becerisine sahip olabilme ($\overline{X}$=4,60), ebeveynlerle veya diğer katılımcılar ile çevrimiçi ortamda etkili bir şekilde iletişim kurabilme ($\overline{X}$=4,36), elde edilen puanları, rütbeleri başkalarıyla sosyal ağlarda paylaşabilme ($\overline{X}$=4,28), eğitim süresince oyunlaştırma ortamlarında sorulan sorulara cevap verecek vakti ayırabilme ($\overline{X}$=4,60), oyunlaştırma ortamlarında sorulan soruları anlaşılır bir şekilde cevaplayabilme ($\overline{X}$=4,56) noktalarında da kendilerini "Tamamen Yeterliyim" olarak değerlendirmişlerdir.

Karma grup ebeveynlerinin kendilerini "Oldukça Yeterliyim" düzeyinde değerlendirdikleri özellikler ise oyunlaştırma yazılımlarını kullanabilme ($\overline{X}$=4,12), oyunlaştırılmış ortamlarda profil oluşturabilme (

$\overline{X}$ =4,16), oyunlaştırılmış ortamlarda rozetleri kullanabilme ($\overline{X}$ =4,16), oyunlaştırma elementlerini ve mekaniklerini kullanabilme ($\overline{X}$ =4,04), oyunlaştırma tasarım tekniklerini kullanabilmek ($\overline{X}$ =3,80), oyun tasarım modellerini açıklayabilme ($\overline{X}$ =3,88), örnek bir oyunlaştırma tasarımı yapabilme ($\overline{X}$ =3,84), oyun kurallarını anlaşılır düzeyde tasarlayabilme ($\overline{X}$ =3,84), oyunlaştırma uygulamalarında geri bildirim verebilme ($\overline{X}$ =4,16), oyunlaştırma ortamlarındaki oyunlaştırma öğelerini kullanabilme ($\overline{X}$ =4,12) özellikleridir.

Eğitim öncesinde çevrimiçi grup ebeveynleri eğitime erişebilmek gerekli internet tarayıcılarını kullanabilme, arama motorlarını kullanabilme ($\overline{X}$ =4,74), arama motorlarını kullanabilme ($\overline{X}$ =4,74), Web 2.0 araçlarını iletişim amaçlı kullanabilme ($\overline{X}$ =4,78), farklı materyaller kullanılarak verilen bilgileri öğrenebilme ($\overline{X}$ =4,22), kendi kendine öğrenme becerisine sahip olma ($\overline{X}$ =4,52) noktalarında kendilerini "Tamamen Yeterliyim" olarak değerlendirmişlerdir. Çevrimiçi grup ebeveynleri bunlara ek olarak eğitim sonrasında oyunlaştırma uygulamalarını telefonlara yükleyebilme ($\overline{X}$ =4,43), ebeveynlerle veya diğer katılımcılarla çevrimiçi ortamda etkili bir şekilde iletişim kurabilme ($\overline{X}$ =4,70), elde edilen puanları, rütbeleri başkalarıyla sosyal ağlarda paylaşabilme ($\overline{X}$ =4,70), eğitim süresince oyunlaştırma ortamlarında sorulan sorulara cevap verecek vakti ayırabilme ($\overline{X}$ =4,83), oyunlaştırma ortamlarında sorulan soruları anlaşılır bir şekilde cevaplayabilme ($\overline{X}$ =4,78) noktalarında da kendilerini "Tamamen Yeterliyim" olarak değerlendirmişlerdir.

Çevrimiçi grup ebeveynlerinin kendilerini "Oldukça Yeterliyim" düzeyinde değerlendirdikleri özellikler ise oyunlaştırma yazılımlarını kullanabilme ($\overline{X}$ =3,74), oyunlaştırılmış ortamlarda profil oluşturabilme ($\overline{X}$ =3,48), oyunlaştırma uygulamalarında geri bildirim verebilme ($\overline{X}$ =3,43), oyunlaştırma ortamlarında oyunlaştırma öğelerini kullanabilme ($\overline{X}$ =3,65) özellikleridir.

Çevrimiçi grup ebeveynlerinin kendilerini "Biraz Yeterliyim" düzeyinde değerlendirdikleri özellikler ise oyunlaştırılmış ortamlarda rozetleri kullanabilme ($\overline{X}$ =3,26), oyunlaştırma elementlerini ve mekaniklerini kullanabilme ($\overline{X}$ =3,22), oyunlaştırma tasarım tekniklerini kullanabilme ($\overline{X}$ =2,91), oyun tasarım modellerini açıklayabilme ($\overline{X}$ =3,04), örnek bir

oyunlaştırma tasarımı yapabilme ($\overline{X}$ =2,61), oyun kurallarını anlaşılır düzeyde tasarlayabilme ($\overline{X}$ =2,91) özellikleridir.

Karma Ve Çevrimiçi Grup Ebeveynlerinin Eğitim Sonrasında Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması

Tablo 3'te karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerinin eğitim sonunda oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik algılarının gruplar arası karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Oyunlaştırmaya Yönelik Yeterlilik Algılarının Eğitim Sonrası Karşılaştırılması

	N	$\overline{X}$	**SS**	**df**	t	p	Açıklama
Karma Grup	25	4,26	,45	46	1,97	,055	p>0,05
Çevrimiçi Grup	23	4,00	,47				Fark Anlamsız

Eğitim sonunda karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik algıları olumlu yönde olurken, karma grup ebeveynlerinin yeterlilik algıları çevrimiçi grup ebeveynlerine az bir farkla daha olumlu yönde olmuştur. Ortaya çıkan bu fark anlamlı bir fark değildir (p=,055, p>0,05). Karma grup ebeveynlerin sınıf-içi iletişimleri göz önünde bulundurulduğunda, eğitmen tarafından anında dönüt alınabildiği için karma grup ebeveynlerinin, çevrimiçi grup ebeveynlerine göre yeterlilik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Karma Ve Çevrimiçi Grup Ebeveynlerinin Eğitim Öncesi Ve Eğitim Sonrası Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Başarı Algıları

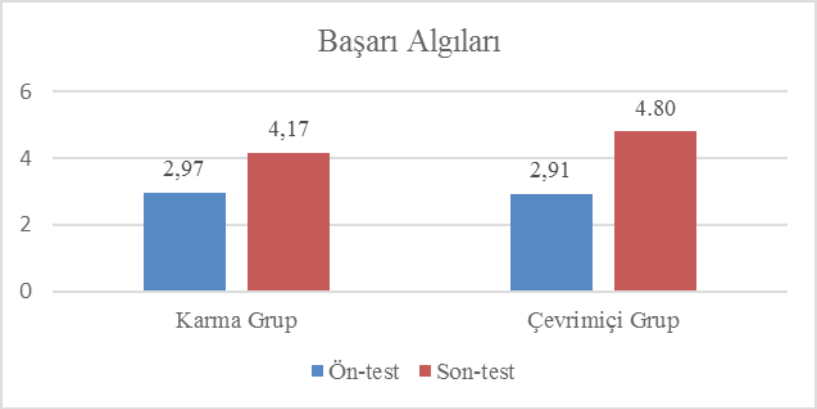
Karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerinin eğitim öncesi ve eğitim sonrasında oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algıları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin Eğitim Öncesi Ve Sonrası Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Başarı Algılarının Karşılaştırılması

Karma Grup		**N**	$\overline{X}$	**SS**	**df**	**t**	**p**	**Açıklama**
Genel Puan	Ön-test	25	2,97	,90	48	5,09	,000	p<0,05
	Son-test	25	4,17	,75				Fark Anlamlı
Çevrimiçi Grup		**N**	$\overline{X}$	**SS**	**df**	**t**	**p**	**Açıklama**
Genel Puan	Ön-test	23	2,91	,43	44	16,99	,000	p<0,05
	Son-test	23	4,80	,29				Fark Anlamlı

Oyunlaştırma konusunda ebeveynlerin bilgi seviyesinin az olduğu düşünülerek ölçekleri ebeveynlere sunmadan önce oyunlaştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Teorik bir şekilde oyunlaştırmanın avantaj ve dezavantajlarından bahsettikten sonra ölçek ebeveynlere verilmiş ön-test ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Bunun sonucunda, Tablo 28'e bakıldığında her iki grubun grup içi karşılaştırmaları sonucunda ön-test ve son-test oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algılarında olumlu bir değişim gözlenmiş ve ön-test, son-test sonuçlarında anlamlı bir farklılık (Her iki grup için p=,000, p<0,05) ortaya çıkmıştır.

Grafik 2. *Ebeveynlerin Eğitim Öncesi Ve Eğitim Sonrası Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Başarı Algıları*



Grafik 2'de görüldüğü üzere eğitim öncesi uygulanan başarı algısı testi sonuçlarına göre eğitime katılan ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algıları "Biraz yeterliyim" (Karma grup $\overline{X}$=2,97 ve Çevrimiçi grup $\overline{X}$=2,91) olarak belirlenmiştir. Eğitim sonrası test sonuçlarına bakıldığında ise ebeveynlerin başarı algılarında anlamlı bir fark ile yükselme olduğu görülmektedir (Karma grup, $\overline{X}$=4,17 ve Çevrimiçi grup $\overline{X}$=4,80). Eğitim öncesi ve eğitim sonrası bu değerlere bakıldığında ebeveynler eğitim öncesinde oyunlaştırma ortamlarına yönelik kendilerini "Biraz Yeterliyim" olarak görürken, eğitim sonrasında karma grup ebeveynleri kendilerini "Oldukça Yeterliyim", çevrimiçi grup ebeveynleri ise kendilerini "Tamamen Yeterliyim" olarak derecelendirmişlerdir.

Ebeveynler sekiz haftalık eğitim boyunca oyunlaştırma ortamları hakkında geniş bilgi sahibi olmuş, hem de bu ortamlar ile ilgili örnekleri, etkileşim ortamları ve diğer destekleyici uygulamaları görüp uygulama yapma şansı bulmuşlardır. Bundan dolayı ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik eğitim sonrası başarı algılarının yüksek çıkması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Tablo 5. Ebeveynlerin Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Başarı Algılarının Dağılımı

		Karma Grup				Çevrimiçi Grup			
No	**Başarı Algısı**	$\overline{X}$ **Ön Test**	SS	$\overline{X}$ **Son Test**	SS	$\overline{X}$ **Ön Test**	SS	$\overline{X}$ **Son Test**	**SS**
1	Oyunlaştırma ortamlarında sorularıma hızlı geri dönüt almak oyunlaştırma kurslarındaki başarı oranımı yükseltecektir	3,32	1,18	4,24	,97	3,52	,59	4,78	,42
2	Oyunlaştırma ortamındaki kurslarda sıkça aktif olmak başarı düzeyimi artıracaktır	3,24	1,16	4,32	,85	3,48	,67	4,78	,52
3	Oyunlaştırma ortamındaki kurslarda sıkça aktif olmak motivemi artıracaktır	3,00	1,08	4,24	,97	3,57	,59	4,91	,29
4	Oyunlaştırma kurs sürecinde öğrendiklerimi kısa süre içerisinde uygulamak öğrendiklerimi pekiştirmemi sağlayacaktır	3,28	1,17	4,36	,86	3,26	,69	5,00	,00
5	Oyunlaştırma platformlarındaki kurslara katılan diğer öğrenenlerle iletişimin başarıma etkisi olacaktır	3,08	1,12	4,08	1,04	3,09	,79	4,87	,46
6	Oyunlaştırma ortamlarında eğitim süresince fikir alışverişi yapmak eğitime olumlu yansıyacaktır	3,24	1,20	4,36	1,15	3,26	,54	4,91	,29
7	Çevrimiçi derslerde başarılı olmak özgüvenimi artıracaktır	3,24	1,09	3,84	1,14	3,35	,71	4,87	,46
8	Oyunlaştırma ile kendimi her alanda geliştirebileceğime inanırım	2,48	0,82	3,96	,93	2,00	,80	4,74	,62
9	Oyunlaştırma ortamı farklı dersler üzerinde etkili çalışmaya uygun ortamlardır	2,52	1,05	4,36	,86	1,74	,86	4,87	,34
10	Oyunlaştırma eğitiminin iş hayatımda önemi yüksektir	2,36	0,99	4,00	,96	1,91	1,00	4,26	1,05

Tablo 5'de görüldüğü üzere ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algılarında eğitim sonrasında olumlu değişimler ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarındaki eğitimlerde uygulamalı olarak deneyimlemesinin ardından başarı algıları olumlu yönde değişim gösterirken, karma grup ebeveynlerinin oyunlaştırma ortamları ile ilgili olarak, oyunlaştırma ortamlarında sorularıma hızlı geri dönüt almak oyunlaştırma kurslarındaki başarı oranımı yükseltecektir ($\overline{X}$=4,24), oyunlaştırma ortamındaki kurslarda sıkça aktif olmak başarı düzeyimi artıracaktır ($\overline{X}$=4,32), oyunlaştırma ortamındaki kurslarda sıkça aktif olmak motivemi artıracaktır ($\overline{X}$=4,24), oyunlaştırma kurs sürecinde öğrendiklerimi kısa süre içerisinde uygulamak öğrendiklerimi pekiştirmemi sağlayacaktır ($\overline{X}$=4,36), oyunlaştırma ortamlarında eğitim süresince fikir alışverişi yapmak eğitime olumlu yansıyacaktır ($\overline{X}$=4,36), Oyunlaştırma ortamı farklı dersler üzerinde etkili çalışmaya uygun ortamlardır ($\overline{X}$=4,36) maddelerine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtı vermişlerdir. Bununla birlikte karma grup ebeveynleri oyunlaştırma platformlarındaki

kurslara katılan diğer öğrenenlerle iletişimin başarıma etkisi olacaktır ($\overline{X}$ =4,08), çevrimiçi derslerde başarılı olmak özgüvenimi artıracaktır ($\overline{X}$ =3,84), oyunlaştırma ile kendimi her alanda geliştirebileceğime inanırım ($\overline{X}$ =3,96), oyunlaştırma eğitiminin iş hayatımda önemi yüksektir ($\overline{X}$ =4,00) maddelerine ise "Katılıyorum" yanıtı vermişlerdir.

Çevrimiçi grup ebeveynleri ise, oyunlaştırma ortamlarında sorularıma hızlı geri dönüt almak oyunlaştırma kurslarındaki başarı oranımı yükseltecektir ($\overline{X}$ =4,78), Oyunlaştırma ortamındaki kurslarda sıkça aktif olmak başarı düzeyimi artıracaktır ($\overline{X}$ =4,78), oyunlaştırma ortamındaki kurslarda sıkça aktif olmak motivemi artıracaktır ($\overline{X}$ =4,91), oyunlaştırma kurs sürecinde öğrendiklerimi kısa süre içerisinde uygulamak öğrendiklerimi pekiştirmemi sağlayacaktır ($\overline{X}$ =5,00), oyunlaştırma platformlarındaki kurslara katılan diğer öğrenenlerle iletişimin başarıma etkisi olacaktır ($\overline{X}$ =4,87), oyunlaştırma ortamlarında eğitim süresince fikir alışverişi yapmak eğitime olumlu yansıyacaktır ($\overline{X}$ =4,91), çevrimiçi derslerde başarılı olmak özgüvenimi artıracaktır ($\overline{X}$ =4,87), oyunlaştırma ile kendimi her alanda geliştirebileceğime inanırım ($\overline{X}$ =4,74), oyunlaştırma ortamı farklı dersler üzerinde etkili çalışmaya uygun ortamlardır ($\overline{X}$ =4,87), oyunlaştırma eğitiminin iş hayatımda önemi yüksektir ($\overline{X}$ =4,26) maddelerine "Tamamen Katılıyorum" yanıtı vermişlerdir.

Karma Ve Çevrimiçi Grup Ebeveynlerinin Eğitim Sonrasında Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Başarı Algılarının Karşılaştırılması

Karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerinin eğitim sonrasında oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algılarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin Eğitim Sonrası Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Başarı Algılarının Karşılaştırılması

	N	$\overline{X}$	SS	df	t	p	Açıklama
Karma Grup	25	4,17	,75	46	3,70	,001	p<0,05 Fark Anlamlı
Çevrimiçi Grup	23	4,80	,29				

Tablo 6'da görüldüğü üzere eğitim sonrası oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algıları testinde karma grup ile çevrimiçi grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (p<0,05). Karma grup ebeveynleri eğitim sonunda ölçeğe "Oldukça Yeterliyim" ($\overline{X}$ =4,17) yanıtını verirken, Çevrimiçi grup ebeveynleri ölçeği "Tamamen Yeterliyim" ($\overline{X}$

=4,80) olarak yanıtlamışlardır. Çevrimiçi grup ebeveynlerinin tüm eğitimi çevrimiçi olarak takip etmeleri, tüm etkinliklere bu ortamlardan katılmış olmaları, soru sormak veya iletişime geçmek için yine eğitim kapsamında oluşturulmuş olan etkileşim ortamlarını kullanmış olmaları sonucunda, çevrimiçi grup ebeveynlerinin başarı algılarının yanı sıra özgüvenlerinin de arttığı ve bu nedende aradaki farkın anlamlı bir fark olduğu düşünülmektedir.

TARTIŞMA

Ebeveynlerin Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Yeterlilik Algıları

Çalışmanın ilk amacı ebeveynlerin eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik algılarının belirlenmesidir. Eğitim öncesi ve eğitim sonrası karma ve çevrimiçi grup ebeveynlere yapılan yeterlilik algısı testi sonuçlarında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Görülen anlamlı farkın temelinde sürekli olarak gelişen ve değişen dünyada oyunlaştırma uygulamalarının 2011 yılından sonra başlaması bir etken olarak gösterilebilir. Literatür genelinde özellikle eğitimde öğrenciler ve öğretmenler açısından oyunlaştırma uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak eğitim alanının ilk başladığı yer olan aile içinde ebeveynlerin oyunlaştırma uygulamaları, yapılacak uygulamalar ile gelişmelere adaptasyonu ve yeterlilik düzeylerinin ölçülmesi üzerine çalışmaların az olması da bir etken olabilir. Bu durum ebeveynlerin gelişmelerden ve değişimlerden haberdar olmasını, uyumlaşmasını zorlaştırmaktadır. Dijital bilgi ve becerilerin dijital dünyada yerini bulabilmesi, eğitim ve öğrenme, dijital okuryazarlık meselesi olarak tanımlanmıştır. Dijital okuryazarlık becerisi yeni nesillere karşı ciddi bir sorumluluktur ve yetişkinlerin (ebeveynler, öğretmenler, psikologlar veya eğitimciler) kendilerini hazır hissetmedikleri karmaşık bir sorun olarak tanımlanmıştır. Çocukların dijital aktivitelerinin doğru bir ebeveyn arabuluculuğu, yani yeni teknolojilere yönlendirme, bilimsel topluluktan gelen bilgi ve öneriler üzerine inşa edilmelidir (Benedetto ve Ingrassia, 2020).

Ebeveynlerin oyunlaştırma uygulamalarını yeni yeni öğrenmeye ve kullanmaya başladıklarını varsaydığımızda, çalışmanın alt amaçlarından bir tanesi ebeveynlerin çocuklarına ayak uydurabilmeleri ve çocuklarının ihtiyacı olan deneyimi çocuklarına sunabilmeleri ve oyun-oyunlaştırma alanında çocuklarını yönlendirebilmeleri için bu tür eğitimlerden faydalanmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlara bakılacak olursa hem karma hem de çevrimiçi grup ebeveynlerinin oyunlaştırma ortamlarındaki derslere yönelik yeterlik algılarında ön test ve son test karşılaştırmasında olumlu yönde anlamlı bir fark olması çalışmanın bu

amacına ulaşmış olduğunu göstermektedir. Bu yeterlilikler söz konusu ebeveynlerde eğitim sonrasında ölçüldüğünde eğitim kapsamında yer alan her bir konuda ebeveynlerin kendilerini geliştirdiğini göstermektedir. Gerek karma grup ebeveynleri gerekse çevrimiçi grup ebeveynlerin verilen eğitim sonrasında bilişim teknolojisi tabanlı oyunlaştırma ortamlarında yeterlilik algıları konularında kendilerine daha çok güvendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Orta çocukluk döneminde yani 6 yaş ile 12 yaş grubu arasındaki çocukların olumlu bir ilişki geliştirmenin yanı sıra, ebeveynlerin çocuklarına belirli becerilerin geliştirilmesinde yardımcı olmaları önemli bir rol oynamaktadır (Morris, Jespersen, Cosgrove, Ratliff ve Kerr, 2020).

Ebeveynler teknolojinin yararlı olduğunu kabul ettiklerinde (örneğin, öğrenme için eğitici oyunlar) ve ailede daha fazla çocuk varsa, çocukların aktivitelerini yönetmede ebeveyn yetkinliğinin arttığını bulmuşlardır (Benedetto ve Ingrassia, 2020). Bu doğrultuda çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çalışmanın ebeveynler ve çocuklar arasındaki iletişimi arttırarak gelişimlerine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

Oyunlaştırma eğitimine katılan ebeveynlere yapılan diğer bir analizin sonuçlarına göre eğitim sonunda karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik algıları olumlu yönde olurken, karma grup ebeveynlerinin yeterlilik algıları çevrimiçi grup ebeveynlerine az bir farkla daha olumlu yönde olmuştur. Ortaya çıkan bu fark düzeyi çalışma kapsamında anlamlı bir fark olarak değerlendirilmemiştir. İki grup arasında anlamlı bir fark görülmemesinin karma grup ebeveynlerin sınıf-içi iletişimleri kapsamında eğitmen tarafından anında dönüt alabilme imkanına sahip olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf-içi iletişimlerde anında dönüt alınabilmesinin karma grup ebeveynlerin, çevrimiçi grup ebeveynlerine göre yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İnternet tabanlı eğitimin özel bir uzmanlık alanı olduğu, teknolojilerin uygulanmasının yalnız başına başarıyı getiremeyeceğini, sürecin oluşturulmasında farklı boyutların dikkate alınmasının gerektiği unutulmamalıdır. Bu durum dikkate alınmadığında özellikle de tasarım ve uygulama aşamalarında çeşitli sorunlarla karşılaşılması söz konusu olabilmektedir (Celen, Celik ve Seferoglu, 2018).

Sanders vd. (2016), ebeveynler yeterli dijital becerilere sahip olduklarından emin olduklarında, çocuklarına daha sık müdahale ettiklerini (yani, kurallar ve pekiştirme stratejileriyle) keşfetmişlerdir. Ebeveynlerin öz-yeterliliği, teknolojileri kullanmalarını ve çocuklarla nasıl iletişim içinde oldukları hakkında ebeveyn görüşlerini de etkilemektedir. Ayrıca, teknolojilerin yönetiminde ebeveynlerin algısı, genellikle küçük çocuklarında, kendi kendini düzenleyen ve ebeveyn kontrolü için isteksiz görü-

nen ergenlerde farklılık göstermektedir. Bu bulgular, çocuk özelliklerinin (yaş, teknoloji kullanımı, algılanan yeterlilik, vb.) dijital ebeveynlik üzerindeki etkisinin fark edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Özerk ve esnek bir yapıya sahip olan açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının, çalışma alışkanlıklarının (Uçar ve Kumtepe, 2018), zaman yönetimlerinin ve kendilerini denetleme becerilerinin (Koçdar, Karadeniz, Bozkurt ve Büyük, 2018) öğrenci motivasyon ve başarısını, aynı şekilde sistemin sürekliliğini etkilediği belirtilmiştir (Şenocak ve Bozkurt, 2020). Oyunlaştırma ortamlarının sürekliliğinin sağlanabilmesi için kullanılacak uygun oyunlaştırma uygulamalarında, anne babaların ihtiyaçlarına uygun anlamlı amaçlar saptanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik, öğrenen-ortam etkileşimini arttırabileceği söylenebilir. Hedef oyuncu kitlesinin belirlenerek, uygun oyunlaştırma tasarımlarının aktif şekilde kullanılması ile açık ve uzaktan öğretim ortamlarının daha geniş öğrenci profillerinin dikkatini çekebileceği, böylelikle bunun sistem içinde öğrenci devamlılığını sağlayabileceği belirtilmiştir (Şenocak ve Bozkurt, 2020).

Ebeveynlerin Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Başarı Algıları

Çalışmanın bir diğer amacı ebeveynlerin eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algılarının belirlenmesidir. Bu yönde yapılan ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerinin son-test sonuçlarında, ön-test sonuçlarına göre olumlu yönde ciddi bir değişim düzeyi elde edilmiş ve anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamında eğitime katılan tüm ebeveynlerin ilk defa oyunlaştırma uygulamalarını duydukları ve daha önce bu konu hakkında bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Eğitim süresince karma grup ebeveynleri bire bir laboratuvar ortamında ve çevrimiçi grup öğretmenleri ise tüm eğitimi Uzaktan Eğitim Sistemi MOODLE üzerinden alarak bu oyunlaştırma uygulamalarını ve ortamlarını tecrübe etmişlerdir. Bunun yanında ebeveynler eğitim süresince, en çok kullanılan oyunlaştırma ortamları Kahoot, Duolingo, ClassDojo, Memrise gibi oyunlaştırma ortamlarında hesaplar oluşturarak bu ortamları deneyimlemiş ve farklı oyunlaştırma ortamlarını da keşfederek çocuklarına faydalı olabilmek için tecrübe edinmişlerdir. Kahoot Platformunu kullanan farklı bir çalışmanın sonuçlarına göre rekabetçi ve ekip çalışması nedeniyle aktif ve dinamik bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin mobil cihazlarla çalışırken daha iyi sonuçlara sahip olduklarını kontrol etmenin yanı sıra sınıflara katılımı ve motivasyonu artırdığını göstermiştir (Criollo-C ve Luján-Mora, 2018).

Karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerinin oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algıları karşılaştırıldığında ise karma grup ile çevrimiçi

grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Karma grup ebeveynlerinin eğitim sonunda başarı algıları "Oldukça Yeterliyim" olarak belirlenirken, çevrimiçi grup ebeveynlerinin başarı algılarının "Tamamen Yeterliyim" düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Karma grup ve çevrimiçi grup arasındaki bu anlamlı farkın sebebi olarak çevrimiçi grup ebeveynlerinin tüm eğitimi çevrimiçi olarak takip etmeleri, tüm etkinliklere bu ortamlardan katılmış olmaları, soru sormak veya iletişime geçmek için yine eğitim kapsamında oluşturulmuş olan etkileşim ortamlarını kullanmaları olarak görülebilir. Bu durumun çevrimiçi grup ebeveynlerinin başarı algılarının yanı sıra özgüvenlerini de arttığı düşünülmektedir.

Oyunlaştırmaya yönelik çeşitli konularda araştırma yapan araştırmacılar, kullanıcı merkezli ihtiyaçları önceliklendirmek ve çeşitli kullanıcılar için etkili bir çevrimiçi deneyim sağlamaya yardımcı olmak için oyunlaştırma platformlarını geliştirmişlerdir. Bu platformlar öğrenenlerin, öğrenme performansını ve katılımlarını teşvik etmeyi amaçlamıştır (Kuo ve Chuang, 2016; Sung ve Hwang, 2013), "gEchoLu" oyun aracıyla çevrimiçi tartışmalara katılım (Ding, Er ve Orey, 2018; Ding, 2019) ve ders sonrası çevrimiçi sorulara katılımları (Bouchrika ve diğ., 2019) ile teşvik etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ebeveynlerin Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Yeterlilik Algıları

Eğitim öncesi ve eğitim sonrası karma ve çevrimiçi grup ebeveynlere yapılan yeterlilik algısı testi sonuçlarında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Hem karma hem de çevrimiçi grup ebeveynlerinin oyunlaştırma ortamlarındaki derslere yönelik yeterlik algılarında ön test ve son test karşılaştırmasında olumlu yönde anlamlı bir fark olması çalışmanın bu amacına ulaşmış olduğunu göstermektedir. Gerek karma grup ebeveynleri gerekse çevrimiçi grup ebeveynlerin verilen eğitim sonrasında bilişim teknolojisi tabanlı oyunlaştırma ortamlarında kendilerine daha çok güvendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim sonunda karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerin oyunlaştırma ortamlarına yönelik yeterlilik algıları olumlu yönde olurken, karma grup ebeveynlerinin yeterlilik algıları çevrimiçi grup ebeveynlerine az bir farkla daha olumlu yönde olmuştur. Ortaya çıkan bu fark düzeyi çalışma kapsamında anlamlı bir fark olarak değerlendirilmemiştir.

Ebeveynlerin Oyunlaştırma Ortamlarına Yönelik Başarı Algıları

Yapılan ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerinin son-test sonuçlarında, ön-test sonuçlarına göre olumlu yönde ciddi bir değişim düzeyi elde edilmiş ve anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamında eğitime katılan tüm ebeveynlerin ilk defa oyunlaştırma uygulamalarını duydukları ve daha önce

bu konu hakkında bilgilerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Karma ve çevrimiçi grup ebeveynlerinin oyunlaştırma ortamlarına yönelik başarı algıları karşılaştırıldığında ise karma grup ile çevrimiçi grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Karma grup ebeveynlerinin eğitim sonunda başarı algıları "Oldukça Yeterliyim" olarak belirlenirken, çevrimiçi grup ebeveynlerinin başarı algılarının "Tamamen Yeterliyim" düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu araştırma; eğitim politikalarının oluşturulmasında ebeveynlerde oyunlaştırma eğitiminin önemine dikkat çekmeye ve aile eğitimi programlarına yeni yatırımlar yapılmasına katkı sağlayabilir. Oyunlaştırma dinamik yapısıyla motivasyon sağlayarak eğitime yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu ve benzer eğitimlerin sayesinde ebeveyn eğitimlerinde önemli bir gelişme yaşanacaktır. Bunların tümü, doğru kurgulanıp tasarlandığında oyunlaştırma uygulamasının ebeveyn eğitimi için bir alternatif olduğu düşünülmektedir. Özellikle örneklem olarak ebeveynlerin ve yetişkin gruplarının kullanıldığı çalışmaların sayısının artırılması, yetişkinlerin eğitiminde oyunlaştırmanın etkisinin görülmesi adına önem arz etmektedir. Bununla birlikte çeşitli örneklemler üzerinde deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu kavram ile ilgili farklı disiplinlerde çalışmalar yapılması ve hedef kitlenin ebeveynlerden olması çocukların eğitim süreçlerinde, ilgili literatüre zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Oyunlaştırma uygulamalarının alışkanlıklara dönüşebilmesi ve etkisinin farkında olunması için diğer ebeveynlere de oyunlaştırma eğitimi verilmeye devam edilmelidir. Bununla birlikte, ebeveynler arasında gönüllü ebeveynlerden seçilen bir komite oluşturulabilir. Bu komitenin görevleri; diğer ebeveynler arasında gelişme için gerekli bilinç ve özverinin kazandırılması, yürütülen faaliyetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve raporlanması olarak belirlenebilir. Komitedeki üyelerin her biri oyunlaştırma uygulamalarının alt boyutlarından biri ile sorumlu olacak şekilde görevlendirilebilir ve bu üyelere yaş grubuna bağlı olarak ilgi çekecek çeşitli isimler verilebilir. Bu şekilde ebeveynlerin kendilerine verilen görevleri içselleştirmesi sağlanabilir. Uygulamaların yaygınlaşması ve kabul düzeyinin artarak etki alanın genişletilebilmesi için farklı ebeveyn gruplarının oluşturulması önem taşımaktadır. Bu şekilde oyunlaştırma uygulamalarının etkileri ve etkinliği gözlemlenebilir. Bu noktada, bölgedeki diğer okullardaki çocukların ebeveynleri ile işbirliğini artırmak ve ortak çözüm önerileri sunmak amacıyla "stratejik okul-ebeveyn ortaklıkları" kurulabilir. Böylece, sorunların daha kapsamlı tartışılması ve farklı bakış açılarıyla çözülmesi sağlanabilir.

Okullarda yürütülecek oyunlaştırma programları ebeveynlere yönelik uygulamalarla sınırlandırılmamalıdır. Öğrencilerin eğitim sürecini bütünüyle geliştirebilmeye desteklemek için eğitimde etkili roller üstlenen öğretmenler, yöneticiler ve okuldaki diğer personel için de düzenli aralıklarla oyunlaştırma seminerleri planlanmalıdır. Böylece, konunun sahadaki paydaşlar tarafından da içselleştirilmesi ve her türlü iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerine katkı sağlayabilecek motivasyon ve özveri arttırılabilir.

KAYNAKLAR

Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi Elektronik. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(47), 11-20. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6161/82824

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the internet use of primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar. Media Education Research Journal*, *26*(1). https://doi.org/10.3916/C54-2018-07

Benedetto, L. & Ingrassia, M. (2020). *Digital Parenting: Raising and Protecting Children in Media World.* In Parenting. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.92579

Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2017). *Parental self-efficacy in promoting children care and parenting quality.* Parenting-Empirical Advances and Intervention Resources. https://doi.org/10.5772/intechopen.68933

Bouchrika, I., Harrati, N., Wanick, V., & Wills, G. (2019). Exploring the impact of gamification on student engagement and involvement with e-learning systems. *Interactive Learning Environments*, 1-14. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1623267

Bourke, B. (2019). *Using Gamification to Engage Higher-Order Thinking Skills.* In Handbook of Research on Promoting Higher-Order Skills and Global Competencies in Life and Work (pp. 1-21). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6331- 0.ch001

Bozkurt, A. (2014). Homo ludens. Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri* Araştırmaları Dergisi. 5(1), 1-21.https://works.bepress.com/arasbozkurt/23/download/

Cannoni, E., Scalisi, T. G., & Giangrande, A. (2018). Indagine sui bambini di 5-6 anni che usano quotidianamente i dispositivi mobili in ambito familiare: Caratteristiche personali e contestuali e problematiche cognitive ed emotive *Rassegna di Psicologia, 35*(1), 41–56. https://psycnet.apa.org/record/2018-16934-004

Celen, F. K., Celik, A., & Seferoglu, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, *1*(1), 25-34.

Criollo-C, S., & Luján-Mora, S. (2018, October). *Encouraging student motivation through gamification in engineering education*. In Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning (pp. 204-211). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11434-3_24

Dijital Oyunlar Raporu (2017). *Dijital Oyunlar İçin Çocuk ve Aile Rehberliği Çalıştayı*. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/2496.pdf

Dijital Oyunlar Raporu (2020). Dijital Oyunlar Raporu. *Güvenli İnternet Merkezi* https://www.btk.gov.tr/haberler/btk-2o2o-dijital-oyunlar-raporunu-yayinladi

Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior*, *91*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.022

Ding, L., Er, E., & Orey, M. (2018). An exploratory study of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, *120*, 213-226. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.007

Entertainment Software Association (2019). *Essential facts about the computer and video game industry.* 2019 Essential Facts. https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2019/05/ESA_Essential_facts_2019_final.pdf

Eppmann, R., Bekk, M., & Klein, K. (2018). Gameful experience in gamification: Construction and validation of a gameful experience scale [GAMEX]. *Journal of Interactive Marketing*, *43*, 98-11. https://doi.org/10.1016/j.intmar.2018.03.002

Goodnow, J. F., Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Psychology Press. http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/172

Huang, B., Hew, K. F., & Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments, 27*(8), 1106-1126. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495653

Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *27*(2), 128-137. http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C27S2/07.pdf

Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of clinical child psychology*, *18*(2), 167-175. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8

Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Buyuk, K. (2018). Measuring self-regulation in selfpaced open and distance learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *19*(1), 25-43. https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3255

Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, *45*, 191-210. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013

Konok, V., Bunford, N., & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Child-*

ren and Media, *14*(1), 91-109. https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332

Kuo, M. S., & Chuang, T. Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination–An empirical study. *Computers* in Human Behavior, 55, 16-27. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.025

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, *52*(4), 581-599. https://doi.org/10.1080/08838150802437396

Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style.* LSE Research Online. https://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsIV/PDF/Parentalmediation.pdf

McKain, D. (2019). *Independent E-Learning: Khan Academy, Motivation, and Gamification.* In Opening Up Education for Inclusivity Across Digital Economies and Societies (pp. 120-136). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7473-6.ch006

Mitchell, R., Schuster, L., & Jin, H. S. (2020). Gamification and the impact of extrinsic motivation on needs satisfaction: Making work fun?. *Journal of Business Research*, *106*, 323-330. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.022

Morris, A. S., Jespersen, J. E., Cosgrove, K. T., Ratliff, E. L., & Kerr, K. L. (2020). Parent Education: What We Know and Moving Forward for Greatest Impact. *Family Relations*, *69*, 520-542. https://doi.org/10.1111/fare.12442

Nas, R. (2006). *Çocuk insandır* (1. Baskı). Ezgi Kitabevi.

Nikken, P., & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *9*(1). https://doi.org/10.5817/CP2015-1-3

Pechenkina, E., Laurence, D., Oates, G., Eldridge, D., & Hunter, D. (2017). Using a gamified mobile app to increase student engagement, retention and academic achievement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *14*(1), 31. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0069-7

Rahman, S. A., & Ya'acob, S. (2018). Gamified learning to improve higher order thinking among Malaysian students. *Open International Journal of Informatics (OIJI)*, 9-21. http://apps.razak.utm.my/ojs/index.php/oiji/article/view/26

Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M. & Igartua, J. J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, *82*, 186-198. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012

Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D., & Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: associations with youth screen time. *Journal of applied developmental psychology*, *44*, 28-38. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.005

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of human-computer studies*, *74*, 14-31. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006

Shin, W. (2018). Empowered parents: the role of self-efficacy in parental mediation of children's smartphone use in the United States. *Journal of Children and Media*, *12*(4), 465-477. https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1486331

Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(3), 268-286. https://doi.org/10.1111/jcal.12088

Sung, H. Y., & Hwang, G. J. (2013). A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. *Computers & education*, *63*, 43-51. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.019

Şenocak, D., & Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 6*(1), 78-96. http://auad.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/497-published.pdf

Takeuchi, L. (2011). *Families matter: Designing media for a digital age*. In New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. https://joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2011/06/jgcc_familiesmatter.pdf

Terlutter, R., & Capella, M. L. (2013). The gamification of advertising: analysis and research directions of in-game advertising, advergames, and advertising in social network games. *Journal of advertising*, *42*(2-3), 95-112. https://doi.org/10.1080/00913367.2013.774610

Uçar, H., & Kumtepe, A. T. (2018). Integrating motivational strategies into massive open online courses (MOOCs): The application and administration of the motivation design model. In *Administrative Leadership in Open and Distance Learning Programs* (pp. 213-235). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2645-2.ch009

Vaala, S. E., & Hornik, R. C. (2014). Predicting US infants' and toddlers' TV/video viewing rates: Mothers' cognitions and structural life circumstances. *Journal of Children and Media*, *8*(2), 163-182. https://doi.org/10.1080/17482798.2013.824494

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Compu-*

ters & Education, *55*(2), 454-464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009

Yay, M. A. H. M. U. T. (2017). *Dijital Ebeveynlik.* Yeşilay Yayınları.

Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller1. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896. https://www.researchgate.net/profile/Fatih_Yaman3/publication

Yusuf, M., Witro, D., Diana, R., Santosa, T. A., Alfikri, A. A., & Jalwis, J. (2020). Digital Parenting to Children Using The Internet. *Pedagogik Journal of Islamic Elementary School*, *3*(1), 1-14. https://doi.org/10.24256/pijies.v3i1.1277

Bölüm 3

YAŞANAN PANDEMİNİN EĞİTİM-ÖĞRETİME YANSIMALARI

Pınar ERTEN[1]

1 Dr. Öğr. Üy., Bingöl Üniversitesi, perten@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3114-6064

Giriş

Sınırların her anlamda kalktığı küresel bir dünya da yaşanmaktadır. Bu durum, 2019 yılında yaşanan Covid-19 vakasının pandemiye (dünya çapında bir salgına) (WHO, 2020) dönüşmesini kolaylaştırmıştır. Bütün dünya bu salgınla baş edebilmek için kapanmalara gitmiştir. Ülkelerarası seyahatlerin kısıtlanmasına, ülke içinde de hareketliliğin azaltılmasına ve kurumların kapatılmasına karar verilmiştir. Eğitim kurumları da böylelikle kapanma kararı almış, eğitim-öğretim yüz yüze yapılamamıştır. Bütün dünya eğitim-öğretimi devam ettirebilmek için yaşanan öğrenme kayıplarını en aza indirgemek ve sağlık anlamında da bir sıkıntı yaşamamak adına uzaktan eğitime geçmiştir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim tercih edilmiştir (Arık, 2021). Sınıfların fiziksel alandan bir e-ortamın sanal alanına kadar öğretim uygulamalarında köklü ve ani bir değişiklik olmuştur (Albano, Antonini, Coppola, Dello lacono, ve Pierri, 2021). Neredeyse bir gecede çevrimiçi öğretim ve sanal eğitime geçilmiş (Daniel, 2020), herhangi bir uyum süreci olmamıştır. 100 milyondan fazla çocuk bu durumlardan etkilenmiş, okumada yeterlik seviyelerinin altına düşmüştür (UNESCO,2021).

Birçok eğitimsel maliyetin yanında, düzensiz ve kesintili eğitim, endişe ve kaygı oluşmuştur (Daniel, 2020). Kaliteli ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmediği öğrenciler ve öğretmenlerin ortak düşüncesi haline gelmiştir (Sarac, 2021). Öğrenci değerlendirmeleri, sosyalleşme, öğrenme, motivasyon, becerilerin gerçekleştirmede, iletişim, imkan ve fırsat eşitliği, internet ve teknik alt yapı ile ilgili olumsuzluklar yaşanmıştır (Kahraman, 2020; Kara, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Uzaktan eğitimin yararlı olduğu, tekrar etmenin kolaylığı, rahat, zaman ve mekân bağımsızlığı ve teknoloji becerilerinin gelişimi gibi olumlu yönleri de mevcuttur (Altun Ekiz, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020).

Eğitim-öğretim de ciddi tahribatlar oluşmuş ve salgın sonrasında da bunların devam etme olasılığının yüksek olacağı düşüncesi hâkimdir (Tanhan, 2020). Ekonomik farklılıkların olması ve yeterli imkânlara sahip olmayanların eğitim olanakları açısından farklılıklar oluşturacağı açıktır (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020). Eğitimde eşitsizliğin daha da büyümesi, savunmasız ve dezavantajlı gruplara yönelik alt yapının yetersizliği, teknolojiye erişim, akademik beceri kayıplar ve psikolojik durumlar gibi konulardaki sıkıntılar uzaktan eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir (Özer, Suna, Çelik ve Aşkar, 2020). Pandemi süreci ve sonrasında eğitimin yönetilmesi için öğrenci ihtiyaçlarının tespiti ve karşılanması, uzaktan eğitim için farklı yaklaşımların belirlenmesi, müfredatın değişimi, farklı değerlendirmelerin geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmaların yapılması şarttır (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020; Daniel, 2020).

Bu araştırma, yaşanan pandemiden dolayı yapılan eğitim-öğretimin iyileştirilmesine yönelik yapılacaklar açısından önemlidir. Eğitim-öğretimin ilk basamağında yer alan grupların görüşlerinin alınması bu anlamda önemli veriler sunacaktır. Çalışmanın amacı COVID-19 kaynaklı yaşanan pandeminin eğitim-öğretime yansımalarının neler olduğunun ve eğitim-öğretimin nasıl olabileceğinin birebir ilk muhataplarından öğrenmektir. Bununla beraber uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilecek alt yapılarının olup olmadığı, hangi araçları ve platformları kullandıkları da belirlenmeye çalışılmıştır.

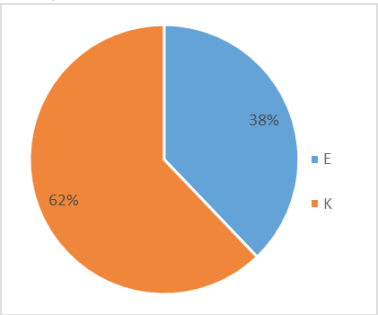
Yöntem

Araştırma, pandemi ile birlikte gerçekleştirilen eğitim-öğretimde bireylerin özellikle öğrenci, öğretmen, akademisyen ve velilerin edindiği deneyimler üzerine yoğunlaştığından nitel araştırmalardan fenomenoloji desenine (Merriam, 2013) göre tasarlanmıştır. Bu çalışma, pandemi sürecinde gerçekleştirilen eğitim-öğretime odaklandığından konu odaklı bir görüşme olup, görünmeyenler hakkında bilgi edinme ve görünenler hakkında ise alternatif açıklamalar yapma olanağı vermektedir (Glesne, 2013).

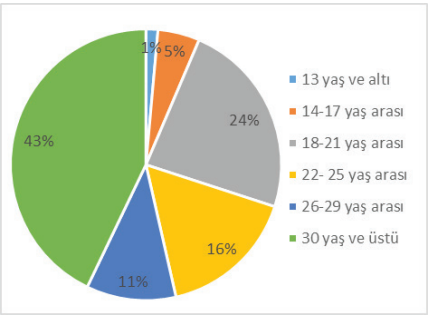
Çalışma Grubu

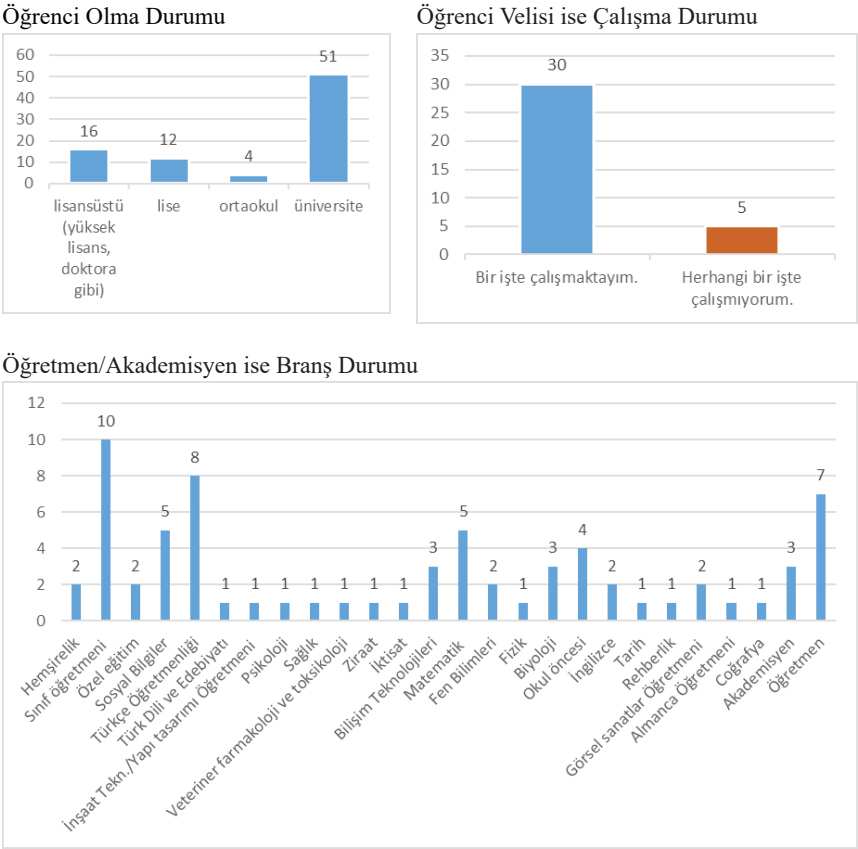
Araştırma grubu, yaşanan pandemiden dolayı yüz yüze görüşmelerin zor olmasından dolayı kolay ulaşılabilir durum örneklemesine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kişiler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında pandemiden dolayı ilk etkilenen basamak olan öğrenci, öğretmen, akademisyen ve velilerden oluşmaktadır. Gönüllülük esasına göre yapılan çalışmada 140 kişi yer almaktadır.

Cinsiyet



Yaş





Şekil 1. *Katılımcılara ait demografik bilgiler*

Çalışmaya katılanların 53'ü (%38) erkek, 87'si (%62) kadındır. Katılımcıların yaş aralığı ise; 13 yaş ve altında olanlar 2 (%1), 14 ile 17 yaş aralığında olanlar 7 (%5), 18 ila 21 yaş aralığında olanlar 33 (%24), 22 ile 25 yaş aralığında olanlar 23 (%16), 26 ila 29 yaş aralığında olanlar 15 (%11) ve 30 yaş ve üstünde olanlar 60 (%43) kişi şeklindedir. Araştırmanın çalışma grubunda öğrenciler, veliler, öğretmen ve akademisyenler yer almaktadır. Çalışmada öğrenci katılımcı sayısı diğer katılımcılara göre daha yüksek bir orandadır. Öğrenci olan grubun 4'ü (%5) ortaokul, 12'si (%15) lise, 51'i (%61) üniversite ve 16'sı (%19) lisansüstü (yüksek lisans, doktora gibi) şeklinde bir dağılım göstermektedir. Öğrenci velisi olan katılımcıların çoğunluğu bir işte çalışmaktadır. Öğretmen katılımcı sayısı akademisyenlere oranla yüksektir (Bazı katılımcılar yalnızca öğretmen ya da akademisyen olarak kendilerini tanıtmışlardır). Öğretmen ve akademisyen katılımcı çeşitliliği olduğundan çalışmanın verileri açısından daha kapsamlı olma söz konusudur.

Veri toplam aracı

Araştırmada yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Demografik bilgilerin, açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı bir online form oluşturulmuştur. Bu formda yer alan sorular şu şekildedir:

- Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilecek nitelikte bir alt yapıya sahip misiniz?

- Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için hangi aracı kullanırsınız?

- Uzaktan eğitim-öğretim esnasında hangi platformları kullandınız?

- Pandemi sürecinde eğitim-öğretim anlamında neler yaşadınız?

- Pandemi sürecinde eğitim-öğretim nasıl olabilirdi?

- Eğitim-öğretim; Yüz yüze mi olmalı? Uzaktan mı olmalı?

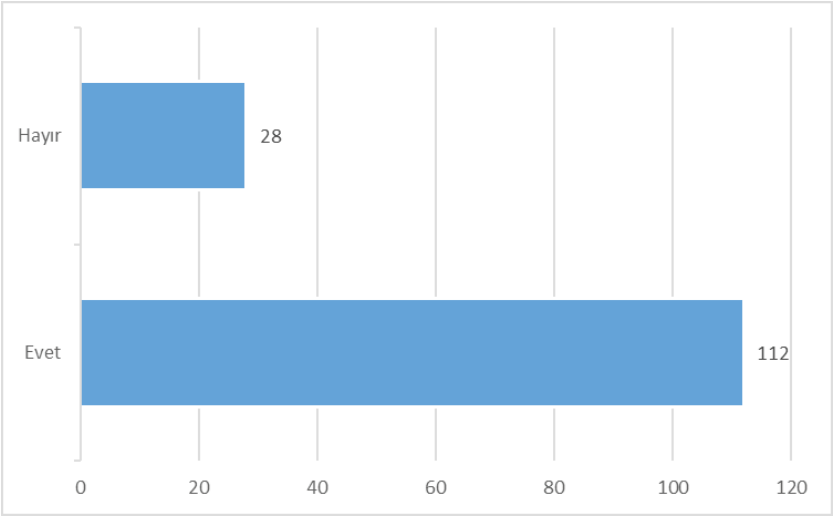
Verilerin toplanması ve analizi

Online hazırlanan form, bireylere yine dijital ortamlar aracılığıyla ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analize tabii tutulmuştur. Veriler kodlanmış, bunlar kategorilere ayrılarak, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcılar Ö-öğrenci, V-veli, Öğrt-öğretmen ve akademisyenleri ifade edecek şekilde kodlanmıştır. Bulgular sıklık derecelerini yansıtacak şekilde grafik biçiminde verilmiştir.

Bulgular

Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilecek nitelikte bir alt yapıya sahip olma durumu nedir?

Çalışmaya katılanların uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilecek bir alt yapıya sahip olup olmadıkları belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

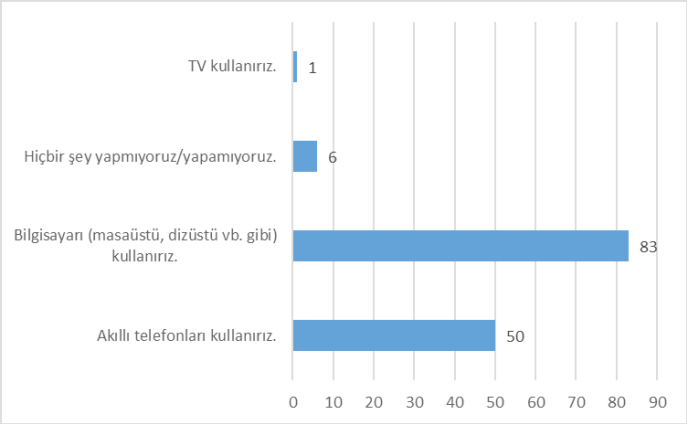


Şekil 2. *Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilecek bir alt yapıya sahip olma durumu*

Şekil 2'den de görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğunun (%80) uzaktan eğitim için alt yapıları mevcuttur. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesinden bireylerin çoğunluğu alt yapılarını oluşturmuşlardır. Ancak, bazı imkânsızlıklardan bu alt yapılara sahip olamayanlarında mevcudiyetini bu şekilde görülmektedir.

Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için hangi araçlar kullanılmıştır?

Katılımcılara uzaktan eğitimi ağırlıklı olarak hangi araçlar kullanarak gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Verilen cevaplar Şekil 3'te gösterilmiştir.

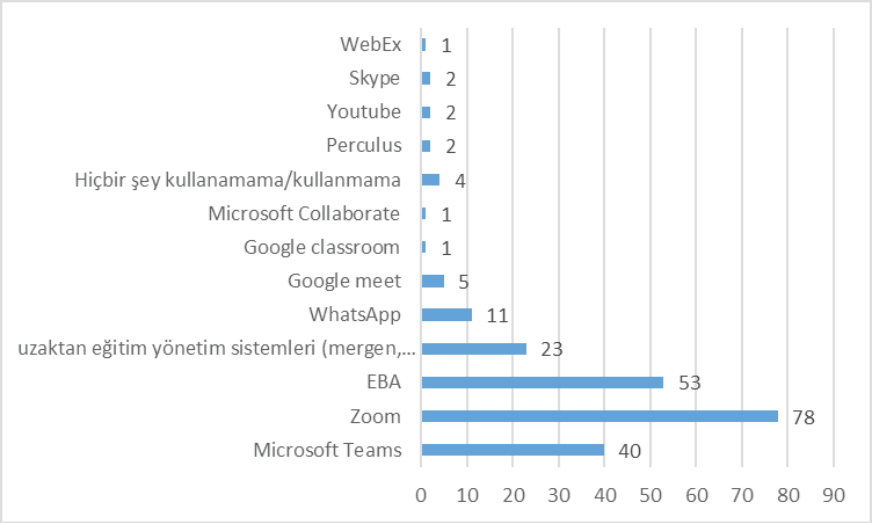


Şekil 3. *Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken kullanılan araçlar*

Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetleri ağırlıklı olarak bilgisayar (%59), sonra (sırasıyla) akıllı telefonlar (%36), hiçbir şey (%4) ve tv (%1) üzerinden gerçekleşmiştir. Bilgisayarların eğitim-öğretimde daha fazla işe koşulduğu görülmüştür. Az da olsa katılımcılar arasında uzaktan eğitimi gerçekleştiremeyenlerin de olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitim-öğretim esnasında hangi platformlar kullanıldı?

Uzaktan eğitim-öğretimin yapıldığı platformların neler olduğu öğrenilmek istenmiştir. Buna yönelik sorulan soruya verilen cevaplar şekil 4'te yer almaktadır.

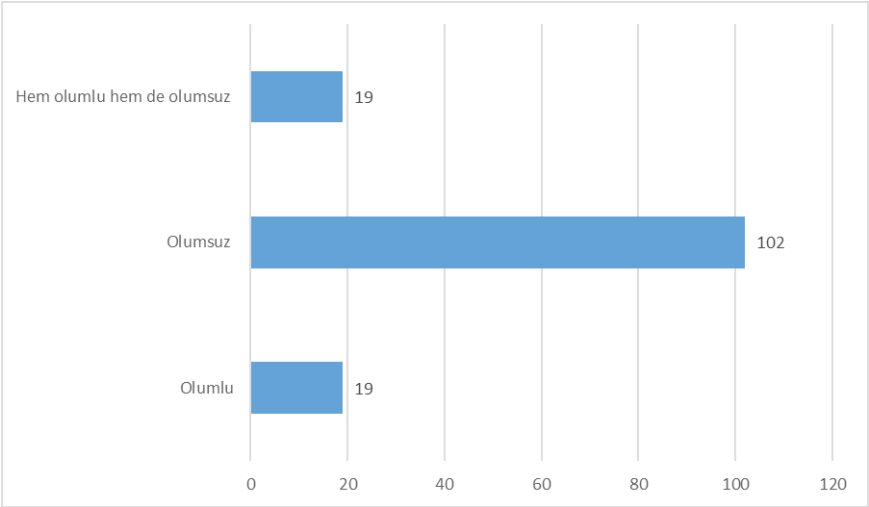


Şekil 4. *Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği platformlar*

Şekil 4'te uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha çok Zoom, EBA ve Microsoft Teams üzerinden devam ettiği görülmektedir. Birçok platformun kullanılarak eğitim-öğretimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı da bu şekilden görülmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitim-öğretimi gerçekleştiremeyenlerin varlığı da görülmektedir.

Pandemi sürecinde eğitim-öğretim anlamında neler yaşadınız?

Katılımcılara pandemi sürecinde eğitim-öğretime dair yaşadıkları sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin bir arada olduğu üç kategoride toparlanmıştır.



Şekil 5. *Pandemi sürecinde eğitim-öğretimde yaşananlara yönelik katılımcıların görüşlerinin tematik dağılımı*

Şekil 5'ten de anlaşılacağa üzere, 19 kişi olumlu, 102 kişi olumsuz ve 19 kişi hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu pandemi sürecinde eğitim-öğretimde olumsuz durumların yaşandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların geriye kalanın bir kısmı tamamen olumlu durumların yaşandığını söylerken, diğer kısmı olumlu durumların yanında olumsuz durumlarında yaşandığını söylemiştir. Olumsuz durum yaşayanların bazı ifadeleri şu şekildedir:

K. Öğrt. 9. "Öğrencilerin derse katılmaması, geri dönüt verilememesi ve daha bir sürü zorluklar."

K. Ö. 24. "İnternet çekmediği için bazı derslere giremedim."

E. Öğrt. 82. "Teknolojiye erişim gücü anlamında fırsat eşitsizliği bariz bir şekilde görüldü."

K. V. 120. "Stres, belirsizlik, çaresizlik, isteksizlik, uyum zorluğu vb..."

K. Öğrt. 121. "Çocuklarla iletişim bakımından sıkıntılar."

E. V. 136. "Eğitim ve öğretim sürecindeki belirsizlikler ve değişen günü birlik kararlar."

Katılımcılar tarafından değinilen diğer olumsuzluklar olarak "asosyallik, iletişimsizlik, fırsat ve imkan eşitsizlikleri, teknolojik alt yapı yetersizlikleri ve sıkıntıları, internet sıkıntıları, ders katılımının olmaması, geri dönüt alamama, motivasyon düşüklüğü, endişe, kaygı, stres, bıkkınlık, çaresizlik, isteksizlik, yorgunluk, belirsizlik, uyum zorluğu, bağımlı-

lık, seviye farklılıkları, kavrama-anlama sıkıntıları, verimsizlik, zaman ve mekan sıkıntısı" sayılabilir. Bu gibi zorlukların dışında olumlu bir süreç yaşandığını ifade eden katılımcılarda olmuştur. Bu görüşü savunanalar "yeni farklı eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi, bireysel sorumluluğun artması, kişisel gelişimin artması, teknolojinin kullanımının artması, bilgiye ulaşımın ve aktarımının kolaylaşması, zamandan tasarruf ve iletişim" gibi olumlu yanlarından bahsetmişlerdir. Bazı görüşler şunlardır:

K. Ö. 27. "Dersleri online olarak işliyoruz. Bunun dışında online olarak eğitimlere katılıyorum. Alanımla ilgili kitap okumaya çalışıyorum. Bunun yanında dil öğrenmeye çalışıyorum. Kendi başıma ne kadar yapabilirsem yapmaya çalışıyorum."

K. Ö. 34. "Pandemi sürecinin ilk dönemlerinde uzaktan eğitim ile daha önce eğitim almamıştım. Daha sonra bu eğitim modeline adapte olmaya çalışarak eğitimin en yararlı şekilde gerçekleşmesini sağlamak için derslere katılım ve bilgi aktarımı konularında teknolojik imkânları kullanma ile ilgili yeni deneyimler edinmiş oldum."

K. Ö. 49. "Öğretmenlerin değil öğrencilerin kendi kendini yetiştirdiği bir platforma döndü."

E. Öğrt. 76. "Uzaktan eğitim ile tanışmış olduk."

K. Öğrt. 87. "Kendimi geliştirdim."

K. Öğrt. 117. "Kolay bilgiye ulaşma, zamandan tasarruf."

Hem olumlu hem de olumsuz durumların beraber yaşandığını belirten bazı görüşlerde mevcuttur. Bu görüşlere dayanarak eğitim-öğretim sürecinde uygulanan sistemin hem iyi hem de kötü yanlarının olduğu söylenebilir. Bu temaya yönelik bazı referans görüşler şunlardır:

K. Ö. 16. "Ekranlara taşındığı ve kısıtlı zamanda ders işlendiğinden, araştırmam gereken daha çok konu oldu. Öğrenciler olarak hazıra konmak yerine araştırarak ve okuyarak kendimiz öğreniyoruz. Araştırmaya öğrenmeye daha çok zaman ayırıyoruz."

K. Öğrt. 94. "Eğitimin yüz yüze ne kadar önemli olduğunu ve teknolojik gelişmenin eğitim için ne kadar değerli olduğunu, bir yandan da bunun zararlı taraflarına da maruz kaldığımızı gördük."

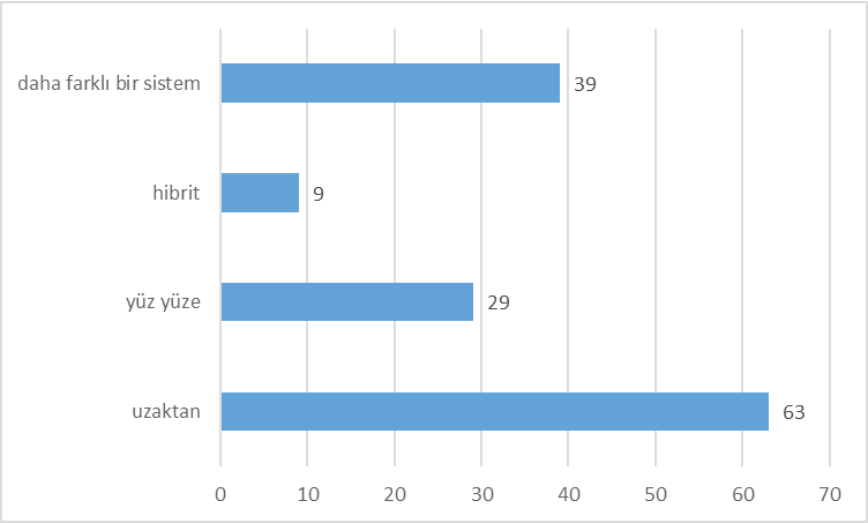
K. Öğrt. 103. "Öğrencilere uzaktan da olsa gerekli bilgileri kazandırabileceğimizi fark ettim. Fakat beceri boyutundaki kazanımlar, okuldaki etkinliklerdeki gibi aynı seviyeyi yakalayamadı."

K. Ö. 106. "Benim için internet bazen sorun olsa da her şey güzeldi."

K. Ö. 122. “Sabah erken kalkmak zorunda kalmadım. Derse farklı yerlerde ve kaynaklardan erişim sağladım. Sürekli olarak evde olmaktan psikolojim bozuldu.”

Pandemi sürecinde eğitim-öğretim nasıl olabilirdi?

Çalışmanın bir diğer sorusu da pandemi sürecinde eğitim-öğretimin nasıl olabileceği idi. Bu soruya verilen cevaplara yönelik oluşturulan temalar “uzaktan, yüz yüze, hibrit ve daha farklı bir eğitim-öğretim” şeklindedir.



Şekil 6. *Pandemi sürecinde eğitim-öğretim tercihi*

Pandemi sürecinde eğitim-öğretimin uzaktan olması katılımcıların çoğunluğunun fikri olduğu Şekil 6’da görülmektedir. Bunun dışında çoğunluk sırasına göre daha farklı bir sistem, yüz yüze ve hibrit şeklinde bir eğitim-öğretim uygulanabileceği belirtilmiştir.

Katılımcıların yarısına yakını, bu süreçte uzaktan eğitimin yapılması konusunda hem fikirlerdir. Ancak, bu katılımcıların bir kısmı pandemi sürecinde gerçekleştirilen eğitim-öğretimin uzaktan olmasını bazı farklılıklarla gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan uzaktan eğitimin; alt yapının sağlamlaştırıldığı, internet erişiminin, verimin, yararın, fırsat ve imkân eşitliğinin, normale dönüldüğünde telafi eğitimlerinin olduğu bir hale dönüştürülmesi ile gerçekleşebileceği vurgulanmıştır. Uzaktan eğitim, ancak, yaşanan sıkıntıların kaldırılması şartıyla gerçekleştirilebilir.

K. Ö. 4. “Alt yapı iyi olsa güzel olurdu. Verimli olurdu.”

K. Öğrt. 20. "Maalesef daha farklı olması mümkün değil; ancak fırsat eşitliği sağlanabilirdi: İnternet, tablet vs."

K. Ö. 26. "Aksatılmaması gereken ana kurum eğitim. Ancak bu konumda okulların açılmaması konusunda kimse suçlanamaz. Uzaktan eğitimin ardından normale dönülen süreçte telafi eğitimleri olmalı."

K. 41. Ö. "Dağ köyünde ve şehirde yaşayan her çocuk için eşit olabilirdi. En azından ücretsiz internet erişimi sağlanabilir ve eğitimdeki eşitsizlik büyük oranda azaltılabilirdi."

E. Ö. 110. "Öğrencilerin ihtiyaçları göz ardı edilmemeliydi sadece."

K. Öğrt. 117. "Teknik açıdan daha donanımlı ve hazırlıklı olunabilirdi."

K. V. 120. "Biraz daha kontrol edilebilir olabilirdi."

K. Ö. 131. "Öğretmenler EBA'yı biraz daha aktif kullanabilirler. Saatler daha güzel ayarlanabilir."

Uzaktan eğitim şeklinde olmasını isteyenlerin bir kısmı ise şu an gerçekleştirilenin aynısını benimsediklerini bu şekilde olabileceğini vurgulamışlardır. Bu süreçte yapılan eğitim-öğretim şeklinden daha iyisi olamayacağı kanısındalar.

K. Ö. 7. "Geçiş süreciydi, olağandışıydı. Bu sebeple eksiklikler olduysa bile göz aradı edilebilir."

K. Ö. 11. "Bundan fazlası olamazdı diye düşünüyorum."

K. Ö. 57. "Mevcut durum şu an için ideal. Şartlar daha iyisi için elverişli değil zaten…"

E. V. 104. "…uzaktan eğitim olmalı. Sağlık daha önemlidir."

Geriye kalan katılımcıların büyük çoğunluğu, bu uygulanan sistemin eksikliklerinin, sıkıntılarının olmadığı, imkân ve fırsatların eşit olduğu daha farklı bir eğitim-öğretim uygulaması istediklerini belirtmişlerdir. Uygulanan uzaktan eğitim sisteminden daha farklı bir sistemin gerekliliği yapılan açıklamalardan ortaya çıkmıştır:

E. Ö. 10. "İmkânsız kalmayan, her öğrencinin hemen hemen eşit şartlar altında olabileceği bir sistem."

K. Ö. 18. "Herkesin yararlanabileceği bir düzen olmalıydı."

E. Öğrt. 21. "Bir süre ara verilebilirdi."

K. Ö. 22. "Biz köyde kalanlar için daha farklı olabilirdi…"

K. V. 25. "Belli bir süre ülkece her yerde tam kapanma, sonra her şeyin normale dönmesi sağlanabilirdi."

E. Ö. 33. “Daha özverili ve herkesin eşit imkânlara sahip olduğu bir eğitim-öğretim yılı olabilirdi.”

K. Ö. 42. “Sınavlar iptal olabilir ve biz büyük sınavlara odaklanabiliriz.”

K. Öğrt. 45. “… her şeyin öğretmenlere yüklenmediği bir sistem olabilirdi.”

K. V. 71. “Bir yıl dondurulup, sadece kitap okumaları sağlanabilirdi.”

E. Öğrt. 54. “Ders çeşidi daha az olabilirdi.”

E. Öğrt. 64. “Temel dersler dışında dersler olmamalı. ... Fırsat eşitliği gözetilmeli.”

E. Öğrt. 82. “Okulların durumuna göre seyreltilmiş eğitim modeli olabilirdi.”

K. Ö. 111. “Her öğrencinin aynı koşulda yaşamadığı göz önüne alınarak uygun bir platform oluşturulmalıydı. Örneğin teknik yeterliliği olmayanlar için daha esnek bir yapı oluşabilirdi...”

K. Ö. 127. “Öğrencileri çok fazla zorlamak yerine daha eğitici-öğretici tarzda olmalıydı. Sınavlar ve stres sadece ezbere dayalı ilerlenmesine neden oldu.”

E. V. 138. “Bireye indirgenmiş eğitim.”

K. Ö. 139. “Bu süreçte eğitim alamayan insanlara daha çok ilgi verilip herkesin eşit haklara sahip olması sağlanabilirdi.”

Pandemi döneminde yüz yüze eğitimin yapılmasını isteyen katılımcı sayısı az da değildir. Ancak, pandemi koşulları düşünülerek gerekli önlemlerin alınarak yapılmasını istemişlerdir. Bazı görüşler şunlardır:

K. Ö. 12. “Gerekli önlemler alınarak yüz yüze eğitime geçilebilirdi.”

K. Ö. 30. “Önlem alınarak okullar açılabilirdi…”

K. Ö. 32. “Herkese iki saat olacak şekilde öğrenciler gruplara ayrılabilirdi. Bu şekilde okula gidilebilirdi.”

K. Ö. 34. “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim ile aynı düzeyde olmadığı birçok birey tarafından kabul edilmektedir. Bu nedenle de hiç ya da en az düzeyde temasın sağlandığı, eğitimin derslerin çakışmayacağı ve sınıf mevcutlarının azaltılmış şekilde devam edilerek yapılabilmesini tercih ederdim.”

K. Öğrt. 94. “Boş bulunan her yerin derslik yapılarak en az öğrenciyle sterilize edilmiş sınıflarda derslerin yapılması.”

Hibrit eğitim şeklini isteyen katılımcı sayısı diğerlerine göre daha azdır. Uzaktan ve yüz yüze eğitimin birlikte bazı planlamalar doğrultusunda yapılabileceğini savunan katılımcılar bulunmaktadır:

K. Ö. 3. "Hibrit gruplarla daha interaktif süreçlerle sürdürülebilirdi."

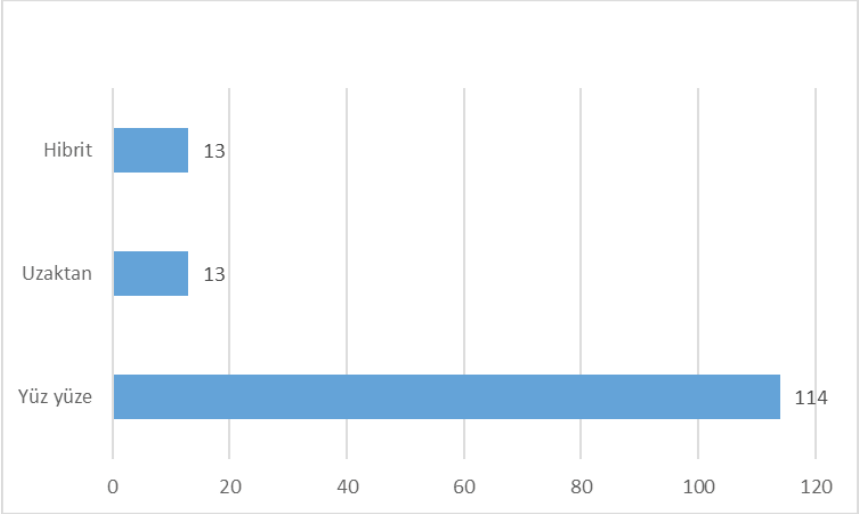
K. Ö. 27. "Üç gün yüz yüze, dört gün uzaktan olarak desteklenmesi durumunda daha iyi olacağını düşünüyorum."

E. Öğrt. 77. "Hibrit modelle rahatlıkla sürdürülebilirdi."

K. Öğrt. 88. "Uzaktan eğitim ile desteklenen kontrollü yüz yüze eğitim."

Eğitim-öğretim; Yüz yüze mi olmalı? Uzaktan mı olmalı?

Katılımcılara "eğitim-öğretimin yüz yüze veya uzaktan mı olmasını istersiniz?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu sorulan soruya "yüz yüze, uzaktan ve hibrit" cevapları alınmıştır.



Şekil 7. *Eğitim-öğretim tercihi*

Katılımcıların neredeyse tamamı yüz yüze eğitim-öğretimin devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Pandemiden dolayı gerçekleştirilen uzaktan eğitim esnasında yaşanılan olumsuzlukların (fırsat ve imkan eşitsizlikleri, sağlık, teknik alt yapı ve sorunları, iletişim, sosyalleşme gibi…) bu sonucu doğurduğu düşünülebilir. Az da olsa bir kısım katılımcı grubu, uzaktan ve hibrit şeklinde eğitim-öğretim devam ettirilebilir görüşünü dile getirmiştir. Özellikle hibrit eğitimin uygun ders ve kademelerde yüz yüze eğitimi destelemek amacıyla istendiği görülmüştür. Katılımcılara ait bazı görüşler şunlardır:

E. Ö. 2. "Yüz yüze (sıcak temas, her zaman akılda kalıcıdır, sosyalleşme için iyidir)."

E. V. 35. "Bence %80-90'ı uzaktan olabilir."

E. Ö. 81. "Uzaktan olmalı."

E. V. 138. "İkisi de. Oran, sürece ve öğrenci yaşına göre değişebilir."

Sonuç

Pandemi ile birlikte eğitim-öğretimde farklı bir sürece geçilmiştir. Bu süreç esnasında olumlu ve olumsuz durumlar meydana gelmiştir. Yaşananların eğitim-öğretimde nelere yol açtığını görmek ve olumsuzlukları bertaraf edebilmek için neler yapabileceğinin belirlenmesi gerekir. Böylelikle bu süreçte oluşan durumlar göz ardı edilmeden sonraki süreçlerin daha sağlıklı devam etmesi sağlanır.

Çalışmada katılımcıların uzaktan eğitimi gerçekleştirecek bir alt yapılarının olduğu, ağırlıklı olarak bilgisayarlar kullanarak Zoom, EBA ve Microsoft Teams gibi platformlar üzerinden eğitim-öğretimi gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Pandemi sürecinde çok sayıda farklı teknolojik donanım ve yazılımlar kullanılmıştır (Mulenga ve Marbán, 2020). Öğretmen ve öğrenciler, sosyal medya uygulamalarının da dahil olduğu platformlar ve uygulamalar gibi farklı çevrimiçi araçlar aracılığıyla birbirleri ile bağlantıya geçip etkileşimde bulunabilmişlerdir (UNESCO, 2020). En sık Skype, Microsoft Teams, Facebook, Twitter, Zoom, WhatsApp kullanılmıştır (Almahasees, Mohsen ve Amin, 2021; UNESCO, 2020). Ayrıca, az da olsa, bir grubun uzaktan eğitim-öğretimi gerçekleştiremedikleri de görülmüştür. Fırsat ve imkân eşitsizliği gibi olumsuzluklar yüzünden uzaktan eğitimi gerçekleştiremeyen gruplar mevcuttur. YÖK'ün araştırmasında da uzaktan eğitim döneminde yeterli öğrenme aracına ve internet erişimine sahip olunduğu, ihtiyaç duyulduğunda kurumların destek verdiği ifade edilmiştir (Sarac, 2021).

Katılımcıların çoğunluğu pandemi sürecinde eğitim-öğretimde olumsuz durumlar yaşamışlardır. Yaşanan olumsuzluklar arasında "asosyallik, iletişimsizlik, fırsat ve imkan eşitsizlikleri, teknolojik alt yapı yetersizlikleri ve sıkıntıları, internet sıkıntıları, ders katılımının olmaması, geri dönüt alamama, motivasyon düşüklüğü, endişe, kaygı, stres, bıkkınlık, çaresizlik, isteksizlik, yorgunluk, belirsizlik, uyum zorluğu, bağımlılık, seviye farklılıkları, kavrama-anlama sıkıntıları, verimsizlik, zaman ve mekan sıkıntısı" yer almaktadır. Bu anlamda olumlu görüş sayısı azdır. Ayrıca yapılan eğitim-öğretimin olumlu taraflarının olduğunu ve hem olumlu hem de olumsuz taraflarının da olduğunu belirten kişi sayısı da azdır. Olumlu

yaşanan durumlar arasında ise "yeni farklı eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi, bireysel sorumluluğun artması, kişisel gelişimin artması, teknolojinin kullanımının artması, bilgiye ulaşımın ve aktarımının kolaylaşması, zamandan tasarruf ve iletişim" sayılmaktadır. Bunlara dayanarak süreçte yapılan eğitim-öğretimin tamamen olumsuz olduğu yargısına varılamaz.

Araştırmada, pandemi sürecinde eğitim-öğretimin yine uzaktan eğitim şeklinde, ancak yaşanan olumsuzlukların ortadan kaldırılmış olması ile gerçekleşebileceği düşüncesi çoğunluktadır. Uzaktan eğitim alt yapısının sağlamlaştırıldığı, internet erişiminin, verimin, yararın, fırsat ve imkân eşitliğinin ve telafi eğitimlerinin sağlanması koşulu ile gerçekleşebilir. Daha farklı bir eğitim, yüz yüze eğitim ve hibrit eğitim şekli katılımcıların sonraki tercihlerindendir. Pandemi şartları göz önünde bulundurularak ve yaşanan çeşitli olumsuzlukların düzeltilmesi ile uzaktan eğitim şeklinde eğitim-öğretimin devam ettirilmesi düşüncesi katılımcılar arasında yaygındır. Hibrit sınıfların ve uzaktan öğrenimin uygulamaları gerekliliklerden dolayı etkilidir ve okullarda yerel ve küresel güvenlik önlemlerini sağlar (Norman, 2020).

Eğitim-öğretimin yüz yüze olması araştırmaya katılanların çoğunluğunun tercidir. Uzaktan ve hibrit eğitim-öğretim de istenen bir eğitim-öğretim şeklidir; ancak, az bir katılımcı grubunun tercihidir. Pandemi sürecinde yaşanan çeşitli olumsuzluklar yüzünden uzaktan eğitimin tek başına bir çözüm olmayacağı görülmüştür. Özellikle yüz yüze eğitim, olması gereken ve arzu edilen bir eğitim şekli olarak ifade edilmektedir. Genellikle birçok çalışmada da katılımcıların tercihi yüz yüze eğitimden yanadır (Almahasees, Mohsen ve Amin, 2021; Bagrıacık Yılmaz, 2019; Costado Dios ve Piñero Charlo, 2021; Koşar, 2021). Ayrıca hibrit eğitim şeklinin de benimsendiği görülmektedir (Costado Dios ve Piñero Charlo, 2021; Koşar, 2021). Yüz yüze ve uzaktan eğitimin her ikisinin hibrit bir öğretim modunda kullanılması daha etkili olacaktır (Norman, 2020).

YÖK'ün yaptığı bir çalışmada da (Sarac, 2021) öğrencilerin çoğunluğu pandemi sonrası eğitimin yüz yüze, akademisyenlerin çoğunluğu ise karma (online ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanılması) olmasını tercih etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı pandemi sonrası uzaktan ve karma eğitim şekillerinin de uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Akademisyenler ve öğrenciler için pandemi sürecince uzaktan eğitimin olması ortak tercihtir. Bu çalışmada, öğrenci katılımının azalması, iletişimin zorlaşması, teknolojik ve pedagojik becerilerin artması, az da olsa eğitim platformlarını kullanmada sıkıntı yaşanması ve verimli yürütememek gibi durumlar oluşmuştur.

Mevcut çalışmada, pandemi sürecinde yapılan eğitim-öğretime yönelik yaşanan olumsuz durumların çokluğu sonucu katılımcıların eğitimin yüz yüze olmasını seçmesiyle örtüşen bir durumdur. Ayrıca, benzer şekilde diğer sonuçlarında biri diğerinin sebebi-sonucu şeklinde olması da çalışmanın verilerinin tutarlılığı açısından önemlidir. Katılımcıların çoğunluğunun uzaktan eğitimde olumsuz durumlarla karşılaşmaları eğitimin yüz yüze olmasını isteme sebebidir. Aynı şekilde, olumlu durumların yaşandığını ifade edenlerin uzaktan eğitimi istemeleri ve hem olumlu hem olumsuz durumların varlığından bahsedenlerinde hibrit eğitimi istemeleri çalışmanın bir diğer sebep-sonuç ilişkisidir.

Her ne kadar pandemi döneminde eğitim-öğretim anlamında olumsuzluklar yaşanmış olsa da katılımcılar pandemi koşullarını göz ardı etmemiş böyle bir durum için uzaktan eğitimin çözüm olabileceğini düşünmüşlerdir. Uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin çeşitli fırsatlar ve esnek olanaklar sunduğu görülmüştür (Sarac, 2021). Ancak, bu seçim eğitim-öğretimin yüz yüze olmasını istemeleri ile bir çelişki değildir. Katılımcılar, uygulanmış olan uzaktan eğitimin olumsuzluklarının ortadan kaldırılmış hali ile uygulanması gerekliliğini vurgulamışlardır. Bireyler, pandemi döneminin farklı bir süreç olduğunun bilinciyle hareket etmişlerdir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim geçici bir alternatiftir; ancak yüz yüze eğitimin yerini alamaz (Almahasees, Mohsen ve Amin, 2021). Uzaktan eğitim, eğitim-öğretimin bir parçası olacaksa geliştirilmesi gerekmektedir (Sarac, 2021). Eğitim-öğretim anlamında yaşanılan sürecin getiri ve götürülerinin iyi analizi açısından bu tarz çalışmaların sonuçlarının uygulamaya konulması, yapılan planlamada dikkate alınması gerekmektedir. Yeni yol haritasını belirlerken ışık tutacaktır.

Kaynaklar

Albano, G., Antonini, S., Coppola, C., Dello lacono, U. ve Pierri, A. (2021). "Tell me about": a logbook of teachers' changes from face-to-face to distance mathematics education. *Educational Studies in Mathematics.* https://doi.org/10.1007/s10649-021-10108-2

Almahasees, Z., Mohsen, K., ve Amin, M. O. (2021). Faculty's and students' perceptions of online learning during COVID-19. *Frontiers in Education, 6*. (Article no: 638470). https://doi.org/10.3389/feduc.2021.638470, 1-10.

Altun Ekiz, M. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-13.

Arık, S. (2021). Distance education learning environments during COVID-19 pandemic from student perspectives: A study in Turkish higher education. *Journal of Pedagogical Research, 5*(2), 103-118. http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021269494

Bagrıacık Yılmaz, A. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education, 20*(1), 191-207. https://doi.org/10.17718/tojde.522705

Costado Dios, M. T. ve Piñero Charlo, J. C. (2021). Face-to-face vs. e-learning models in the COVID-19 era: Survey research in a Spanish University. *Education Sciences*, *11*(6), 293. https://doi.org/10.3390/educsci11060293

Çiçek, İ., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 1091-1104.

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects,* 49, 1-6. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 95-112.

Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 113-128.

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş.* (İkinci Baskı). (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin aslının yayın tarihi 2011).

Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi,* 6(1), 44-56.

Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(7), 165-176.

Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 59-67.

Koşar, G. (2021). A scrutiny of preservice English teachers' lived a/synchronous distance education experiences: Can distance education not replace face-to-face education in preservice English language teacher education? *Journal of Education*. https://doi.org/10.1177/00220574211032322

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Eserin aslının yayın tarihi 2009).

Mulenga, E. M., ve Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the Gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology, 12*(2), 1-11. https://doi.org/10.30935/cedtech/7949

Norman, Z. D. (2020). *Understanding the effect of distance learning vs. face-to-face learning experiences on students' engagement in higher education.* Gonzaga University. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3734764

Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 13-43.

Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z. ve Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum, 10*(4), 217-246.

Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 10*(2), 461-486.

Sarac, Y. (2021, 3 Mart). *ANALYSIS-The impact of online education during COVID-19 pandemic in Turkish higher education.* Anadolu Agency, Education-Analysis. 6 Kasım 2021 tarihinde https://www.aa.com.tr/en/analysis/analysis-the-impact-of-online-education-during-covid-19-pandemic-in-turkish-higher-education/2163525 adresinden erişildi.

Tanhan, A. (2020). COVID-19 sürecinde online sesli foto (OSF) yöntemiyle biyopsikososyal manevi ve ekonomik meseleleri ve genel iyi oluş düzeyini ele almak: OSF'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Studies, 15*(4), 1030-1086.

UNESCO. (2020). *How to keep engaged remotely with your students in the context of the COVID-19 crisis: Tips for teachers.* 6 Kasım 2021 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373134/PDF/373134eng.pdf.multi adresinden erişildi.

UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery.* 6 Kasım 2021 tarihinde https://en.unesco.org/covid19/educationresponse adresinden erişildi.

World Health Organization (WHO). (2020). *WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19-11 March 2020.* 6 Kasım 2021 tarihinde https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020 adresinden erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 4

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİNLERİ

Orkun KARAKUŞ[1*]

Zülal KARAKUŞ[2**]

Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ[3**]

1 Arş. Gör. Orkun KARAKUŞ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, https://orcid.org/0000-0002-3829-1750.

2 Arş. Gör. Zülal Karakuş, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, https://orcid.org/0000-0002-3505-6456.

3 Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, https://orcid.org/0000-0001-6529-260.

1. Giriş

Çalışma hayatına atılmış her insanın, günün büyük bir bölümünü iş yaşamı çevresinde geçirdiği bilinmektedir. "İş, toplumsal bir ihtiyaç olmasının yanı sıra, bireyin kişiliğini şekillendiren belirleyici bir güçtür bu nedenle de iş tatmini kavramı, örgütsel araştırmalarda geniş yer bulmuş bir konudur" (Lund, 2003, akt., Aşan ve Erenler, 2008: 204). Müzik öğretmeninin iş çevresinde; iş arkadaşları, yöneticileri, öğrencileri ve velileri yer almaktadır. Aynı zamanda okul içerisinde bürokratik işlere bakan memurlar da öğretmenin iş çevresinde bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş yaşamının kaliteli hale getirilmesi yalnızca öğretmenleri değil, öğrencileri, velileri, toplumu ve bir ülkenin geleceğini ilgilendirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin iş yaşamının kaliteli hale getirilmesi oldukça önemlidir (Erdem, 2008: 6). İş yaşamında iş tatminini etkileyen faktörler yalnızca iş çevresi değildir. Öğretmenin çalışma koşulları, bulunduğu şehir, özlük hakları, güvenli bir ortamda bulunması, sahip olduğu fiziki yeterlilikler de öğretmenin iş tatminini etkilemektedir. Eğitim-öğretim uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için gereksinimlerin karşılanmasının yanında, işleyişte mükemmellik, kariyer edinmek ve güvenliğin sağlanması da öğretmenin motivasyonunu arttırıcı unsurlar olarak yer almaktadır (Öztay, 2006, akt., Yavuz ve Karadeniz, 2009: 508). Müzik öğretmenleri kendilerini mutlu ve huzurlu hissettiklerinde motivasyonları ve performanları daha çok artar. İş yerinde ekonomik ve psikolojik açıdan beklentileri karşılanan insanların burada daha mutlu oldukları gözlenmektedir. Dolayısıyla elde edilen iş tatmininin insan yaşamında hem ekonomik hem de psikolojik açıdan önem arz ettiği görülmektedir (Bakan ve Büyükbee, 2004, akt., Yavuz ve Karadeniz, 2009: 508). Müzik öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olarak ihtiyaç duyduğu fiziki ortam ve materyaller vardır. Müzik öğretmeni, müzik derslerini sağlıklı yürütebilmesi için müzik odasına, müzik aletlerine, törenlerin gerçekleştirilebileceği konferans salonuna ve ses sistemlerine sahip olması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda birçok okulun fiziki eksikliklerinin olduğu da bilinmektedir. "Okullardaki fiziki şartların yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması, öğrencilerle birebir ilgilenebilmeyi zorlaştırmakta ve müzik öğretmenlerinin çalıştıkları ortamlardan kaynaklanan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır" (Umuzdaş ve Levent, 2012: 70.). Dolayısı ile fiziki şartların yetersizliği müzik öğretmenlerinin ürün çıkartmasını zorlaştıracak ve derslerin sağlıklı bir zeminde yürümesini engelleyecektir. Bu durumun müzik öğretmenlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Müzik öğretmenlerinin yüz yüze eğitim sürecindeki yaşantıları yukarıdaki örneklerle görülmüştür. Bununla birlikte, uzaktan eğitim sürecinde müzik öğretmenlerinin iş ortamlarında ve yaşamlarında bir takım değişiklikler olmuştur. Okullarda yüz yüze yapılan müzik

etkinlikleri yerini internet ortamında online eğitime bırakmıştır. Yapılan bir araştırmada, müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusunda deneyimlerinin olmadığı, müzik derslerinin etkinlik temelli gerçekleştirilemediği, müzik derslerinde internet, cihaz ve bağlantı sorunlarının yaşandığı, öğrencilerin derslere daha az ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (İnal vd, 2021: 232).

Pandemi döneminde diğer alanlar gibi müzik eğitimi alanı da oldukça etkilenmiştir. Online eğitimde müzik derslerinin uygulamalı bir alan olmasının sonucu olarak birlikte çalma ve söyleme kazanımlarını içinde barındırması zorlukları da beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde birçok öğretmenin ders yükü artmıştır. Bazı okullarda yaşanan ekonomik problemler nedeniyle öğretmenlerin özlük haklarını alma konusunda sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir. "En az 25 ülkede özel okul öğretmenlerinin işlerini kaybettiklerine veya maaşlarının kesildiğine dair raporlar tespit ettik" (**Carvalho ve Hares,** 2021). Topalak (2021)'ın ifadesine göre müzik derslerinde, programlardan kaynaklanan senkron hataları olduğu, cihazlara ulaşılamadığı, tüm eğitim paydaşlarının alt yapı ve internet erişiminde problemler yaşadığı, öğrencilerin derslere katılımının çok az olduğu, öğrenmeyi ölçmede eksikliklerin olduğu ve uygulamaya yönelik konuların derslere katılamadığı sonucu ortaya çıkarılmıştır (s. 291). Müzik öğretmenlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir diğer neden ise derslerinin yeteri kadar önemsenmemesidir. Öğretmenlerin, önemli ve değerli bir iş yaptıkları duygusu geliştirilerek, bağlı bulundukları kurumun hedeflerine ve değerlerine inanan iş görenler haline getirilebilirler (Balcı, 2004: 2). Ülkemizin mevcut eğitim politikalarından ve sınav sisteminden kaynaklanan bakış açıları nedeniyle, müzik dersinin öğrenciler ve veliler tarafından önemsenmediği bazı araştırmalarca ortaya çıkarılmıştır. Süer (2014)'in de belirttiği üzere mevcut ÖSYM ve YÖK müfredatınca bir üst eğitim kurumlarına geçiş için uygulanan sınavlarda müzik dersine yer verilmemektedir. Bu sebeplerle veliler ve öğrenciler tarafından müzik dersi gereksiz ders statüsünde gözükmektedir (s. 69). Öğretmenlerin sosyal çevresinde kabul görmesi ve işinin önemsenmesi öğretmenin işlerine karşı beslediği duyguları etkilemektedir. Soysal ve Tan (2013)'ın ifadesine göre fiziksel ortam, ücret, sosyal saygınlık gibi unsurların eksik ya da hatalı uygulanması, çalışanların iş tatmini ile ilgili algılarını zayıflatabilmektedir (s. 45).

İş tatmini, "Bir bireyin beklediği veya arzuladığı çıktılarla gerçekleşen çıktılar arasında yaptığı karşılaştırma sonucunda işine karşı beslediği duygusal tepkisidir" (Cranny vd., 1992: 1). İş tatmininin belirlenmesinde, kişilerin motivasyonlarının ölçümü motivasyon kuramları arasında önemli yer tutmaktadır. "Bu kuramlardan birisi de Adams'ın Eşitlik Teorisidir. Bu teoriye göre birey, yaptığı işte girdi (G) ve çıktı (Ç) hesabı

yapmaktadır. Yani, bireyin işi için yaptıkları ve bulunduğu fedakârlıklar (girdi) ve sonuçta elde ettiği değerler (çıktı) arasındaki denge önem taşımaktadır" (Huseman vd., 1987, akt., Çevik-Kılıç ve Kademli, 1987: 271). Bireyin verdiği emek, aldığı eğitim ve edindiği tecrübe girdiler; bireye verilen saygınlık, ücret, takdir ve mesleğinde ilerlemesi ise çıktılardır (Adams, 1965). Araştırmada, görüşme sorularının hazırlanması sürecinde Adams'ın Eşitlik Teorisi'nden yararlanılmıştır. Görüşme soruları bu çerçevede hazırlanarak araştırmaya katılan öğretmenlere Adams'ın Eşitlik Teorisi açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılmıştır.

Görülmektedir ki iş tatmini öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını arttıran veya azaltan önemli bir olgudur. "Öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin yüksek ya da düşük olması onların ortaya koyacakları hizmetin kalitesini de etkileyecektir" (Yavuz ve Karadeniz, 2009: 507). Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde müzik öğretmenlerinin iş tatminlerinin arttırılması, eğitimde kalitelinin ve niteliğin artmasına sebep olacaktır. Bu bağlamda bu araştırmada, öğretmenlerin iş tatminlerini etkileyen konuların/olayların ortaya çıkarılması ve bu konularla ilgili olumsuzlukların giderilerek, müzik öğretmenlerinin iş tatminlerini arttırıcı önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel yöntem kullanılarak yapılmış bir içerik analizi çalışmasıdır. Betimsel içerik analizi, belli bir konu alanında yapılan çalışmaların genel eğilimlerinin belirlenmesine yöneliktir (Sözbilir vd., 2012). Betimsel araştırmalar; "Değişkenler arasındaki ilişki değiştirilmeden yapılan araştırmalardır. Varolan durumu araştırmak esastır; çünkü varolan durum incelenmeli ve ilerisi için tahminler yapılmalıdır. Bundan dolayı, bağımsız değişken değiştirilmez veya ayarlanmaz" (Kaya ve Şahin, 2013: 5). Bu çalışma, aynı zamanda nitel araştırma türlerinden birisi olan durum çalışması özelliği de taşımaktadır. Gerring (2007) durum çalışmasını özel bir zaman içerisinde tek bir noktada gözlem yapılan olgu şeklinde ele almaktadır. "Bir veya birkaç duruma ilişkin unsurlar bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve söz konusu durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır" (Platt, 2007, akt., Gürbüz ve Şahin, 2018: 413).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan okullarda çalışan 14 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdem yılı, mezun oldukları üniversite, eğitim durumları ve görev yap-

tıkları okullar gibi özellikleri dikkate alınarak araştırmada çeşitlilik sağlanması hedeflenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Müzik Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerini Gösteren Dağılım*

Kod Adı	Yaş	Mesleki Kıdem	Mezun Olduğu Üniversite	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı /Yapmakta Olduğu Kurumlar
K1	30-35	8	Gazi Üniversitesi	Doktora (Tez)	❖ Nesibe Aydın Okulları
K2	30-35	8	Akdeniz Üniversitesi	Lisans	❖ Doğa Koleji
K3	46 ve üzeri	25	Bilkent Üniversitesi	Lisans	❖ T. Emlak Bankası Ortaokulu
K4	46 ve üzeri	22	Selçuk Üniversitesi	Lisans	❖ Belirtilmedi.
K5	46 ve üzeri	37	Gazi Üniversitesi	Lisans	❖ Çankaya Salih Alptekin Ortaokulu
K6	46 ve üzeri	40	Gazi Üniversitesi	Lisans	❖ M.E.B
K7	25-35	12	Gazi Üniversitesi	Lisans	❖ ODTÜ G. V. Özel İlkokulu
K8	25-35	5	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	❖ Zafer Koleji
E1	20-25	5	Cumhuriyet Üniversitesi	Yüksek Lisans	❖ Belirtilmedi.
E2	46 ve üzeri	29	Selçuk Üniversitesi	Lisans	❖ Emlak Bankası Ortaokulu
E3	30-35	11	Gazi Üniversitesi	Doktora	❖ Ted Koleji
E4	46 ve üzeri	26	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Doktora	❖ Yasemin Karakaya Ortaokulu (Bilsem)
E5	46 ve üzeri	21	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans	❖ Necdet Seçkinöz Ortaokulu

Tablo 1'de görüldüğü üzere;

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni K1, 30-35 yaş aralığındadır. 8 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Aynı okulda doktora programında tez dönemindedir. Nesibe Aydın Okulları'nda görev yapmıştır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni K2, 30-35 yaş aralığındadır. 8 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Akdeniz Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Doğa Koleji'nde öğretmenlik yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni K3, 46 yaş üzerindedir. 25 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Bilkent Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Türkiye Emlak Bankası Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni K4, 46 yaş üzerindedir. 22 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Selçuk Üniversitesi'nden mezun olmuştur.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni K5, 46 yaş ve üzerindedir. 37 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Çankaya Salih Alptekin Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni K6, 46 yaş üzerindedir. 40 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesinden mezun olmuştur. M.E.B.'da görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni K7, 25-35 yaş aralığındadır. 12 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi'nden mezun olmuştur. ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel İlkokulu'nda görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni K8, 25-35 yaş aralığındadır. 5 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Zafer Koleji'nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni E1, 20-25 yaş aralığındadır. 5 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Cumhuriyet Üniversitesi'nden yüksek lisans derecesini tamamlamıştır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni E2, 46 yaş üzerindedir. 29 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Selçuk Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Türkiye Emlak Bankası Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni E3, 30-35 yaş aralığındadır. 11 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Doktora programını bitirmiştir. Ted Koleji'nde görev yapmıştır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni E4, 46 yaş üzerindedir. 26 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Doktora programını tamamlamıştır.Yasemin Karakaya Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni E5, 46 yaş üzerindedir. 21 yıllık mesleki kıdemi bulunmaktadır. Selçuk Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Yüksek Lisans Programını tamamlamıştır. Necdet Seçkinöz Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma türlerinden birisi olan durum çalışmalarında belgeler, arşiv kayıtları, mülakat, katılımcı ve gözlem gibi yöntemler temel veri toplama araçlarıdır (Cemaloğlu, 2020: 91). Bilgilerin alınacağı kişi ve kişiler ile konuşularak alınan yönteme görüşme denir. Bu sayede veri veya bilgi birinci kaynaktan elde edilir. Bu yöntem, yüzyüze uygulanabildiği

gibi çevirimiçi kaynaklardan da yararlanılabilir (Sönmez-Çakır, 2019: 13). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bir görüşme formu ve programı kapsamında yürütülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşme sorularının önceden hazırlanarak pilot denemesinin yapılması gerekmektedir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerin ortalama 6- 10 sorudan oluşması önerilmektedir (Saban ve Ersoy, 2019: 113). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, Adams'ın Eşitlik Teorisi'nde yer alan tatmin tanımı dikkate alınarak hazırlanmıştır. J. J. Stacy Adams tarafından geliştirilen Eşitlik Teorisi temelinde örgütsel adalet kavramı yer almakta olup bu teori iş doyumuyla yakından ilişkilidir. Bu teoriye göre işgörenlerin işteki başarıları ve ulaştıkları iş doyumu, kişilerin çalıştıkları örgütte adilliği nasıl algıladıkları ile bağlantılıdır (Gholamtoobani, 2018: 32). Görüşme formunun oluşturulma sürecinde Adams'ın Eşitlik Teorisi'nin yanında alanında uzman olarak görev yapan akademisyenlerin görüşleri de alınmıştır. Görüşme formu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, çalışma grubu dışından 2 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonrasında soruların öğretmenlerin iş tatminini ölçmede yeterli olma ve anlaşılabilirlik durumuna bakılmıştır. Yapılan bu çalışma, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği için önem teşkil etmektedir.

Güvenirlik, bir veri değerinin geçerli olmasına bakılmadan benzer değere dönüşmesi süreci olarak; geçerlilik ise veri kaynağının doğru olduğunu ve tam olarak söylediği şeyi yansıttığını geçerli kılma süreci olarak tanımlanmaktadır (Houser ve Rouse, 2007, akt., Ataseven, 2012). Araştırmada iç geçerlilik, uzman görüşlerinin alınması, katılımcıların onay vermesi ve bulguların doğrudan alıntılar yolu yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek içeriğinin amaca uygun olup olmadığı, maddelerin araştırılan alanı ölçüp ölçmediği ve hedeflenen alanı yeterli düzeyde değerlendirmesi içerik geçerliliğini oluşturur. (Hergüner, 2020: 6). Dış geçerlik ise araştırmanın okuyacağı tüm aşamaların açık ve net bir şekilde verilmesi suretiyle sağlanmıştır. "Dış geçerlilik ise araştırma çevre ve şartlarından araştırmanın yakınsamayı amaçladığı düzene dair genelleme çıkarılabilmesi yeterliliğidir" (Seçilmiş ve Güran, 2011: 39).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılan sorular uzman görüşleri alınarak bizzat araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Açık uçlu maddelerde sorular cevap veren tarafından yapılandırılmakta, cevabının gerekçelerini açıklama fırsatını bulmakta ve düşüncelerini daha özgür bir biçimde ifade edebilmektedir (Gronlund, 1998, akt., İlhan, 2016: 347). Görüşme sorularının uygulanması, öğretmenlerin tercihlerine bağlı olarak yazılı ve sözlü olarak, çevirimiçi veya yüzyüze ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Online platformlarda gerçekleştirilen bazı

görüşmeler araştırmacının izni alınarak kaydedilmiştir. Hemen akabinde kaydedilen veriler bilgisiyar ortamına aktarılarak katılımcılara iletilmiştir. Bu noktada verilen cevapların doğruluğu katılımcılar tarafından teyit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlere şu sorular sorulmuştur.

- Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlik mesleğine verdiğiniz emeğin karşılığı olarak çalışma koşullarınızdan memnun musunuz? Açıklayınız.

- Uzaktan eğitim sürecinde, iş arkadaşlarınızın ve yöneticilerin (G/Ç) oranını düşününüz. Onların (G/Ç) oranı sizin davranışlarınızı, motivasyonunuzu, tatmin düzeyinizi ve performansınızı nasıl etkilemektedir?

- Kendi (G/Ç) oranınızdan bahsediniz. Uzaktan eğitim sürecinde, bağlı olduğunuz kurum'un yaklaşımları/uygulamaları sizin davranışlarınızı, motivasyonunuzu, tatmin düzeyinizi ve performansınızı nasıl etkilemektedir?

- Kendi G/Ç oranınızdan bahsediniz. Uzaktan eğitim sürecinde, velilerin yaklaşımları sizin davranışlarınızı, motivasyonunuzu, tatmin düzeyinizi ve performansınızı nasıl etkilemektedir?

- Kendi G/Ç oranınızdan bahsediniz. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin yaklaşımları sizin davranışlarınızı, motivasyonunuzu, tatmin düzeyinizi ve performansınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

- Uzaktan eğitim sürecinde müzik öğretmenlerinin iş tatminlerinin daha yüksek olması için neler yapılmalıdır?

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bilgin (2014)'in ifadesine göre içerik analizi okuyucunun bilgisine, sezgisine, tutumlarına, değerlerine ve referans çerçevesine bağlı olarak, kolayca ve otomatik bir şekilde yapılmış yorumuna karşı, nesnel okuma ilkeleri getirmektedir (s. 1). İçerik analizinde frekans analizi, en basit şekliyle, birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktır" (Bilgin, 2019: 18). Araştırmada öğretmenlerin verdiği cevaplar analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizi çalışmalarında kullanılan kayıt birimleri sözcükler, cümleler, temalar, kişiler, tutum objeleri, mekân bölümleri, eylem veya olaylar gibi birimlerdir (Bilgin, 2019: 13). Sonrasında tema, alt tema ve kodlara göre elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerlerine ulaşılmıştır. Görüşmelerin çözümlenmesinde oluşabilecek hataları

önleyebilmek adına çözümleme tutarlılığına bakılmıştır. Bu amaçla rastgele seçilmiş iki görüşme formu başka bir uzman tarafından kodlanmıştır. Akabinde, Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığıX100)kullanılarak kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır (Miles ve Huberman, 2019). Bu noktada çalışmanın güvenirliği %87 olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Verilerin kolaylıkla analiz edilebilmesi için öğretmenlerin isimleri kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri yanıtlar kategoriler altına alınarak tema ve alt temalar halinde düzenlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları kategorilerin altında doğrudan alıntı olarak yer verilmiştir. "Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir" (Sözbilir, 2009: 5).

3. BULGULAR

3.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Müzik Öğretmenlerinin Mesleklerine Verdikleri Emeğin Karşılığı Olarak Çalışma Koşullarından Memnun Olma/Olmama Durumu

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine "Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlik mesleğine verdiğiniz emeğin karşılığı olarak çalışma koşullarınızdan memnun musunuz?" şeklinde soru sorulmuştur. Müzik öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2: *Uzaktan Eğitim Sürecinde Müzik Öğretmenlerinin Mesleklerine Verdiği Emeğin Karşılığı Olarak Çalışma Koşullarından Memnun Olma/Olmama Durumunu Gösteren Dağılım*

Tema	Alt Tema	Frekans		Yüzde	Görüş Bildiren Öğretmenler
Olumlu	İnternet altyapısı	2	5	38,5	E3, E4.
	Özlük hakları	1			E1.
	Kişisel çaba	2			E3.
		2			K5, K3.
Olumsuz		5	8	61,5	K1, E2, K4, E5, K6.
	Müzik eğitiminin önemsenmeyişi	1			K2.
	Zamansız toplantılar	2			K2, K8.
	Uzaktan müzik eğitimi yapılamaması	1			K7.
Toplam			13	100	

Tablo 2'de, görüldüğü gibi öğretmenlerin % 38,5'i ise olumlu görüş bildirdiği; bu öğretmenlerden 2'si okulunun müzik dersleri için uzaktan eğitim alt yapısını sağladığını, 1'i kişisel çabaları ile ekili dersler verebil-

diğini ve 1'i ise özlük hakları noktasında herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 61,5'I ise olumsuz görüş bildirdiği; bu öğretmenlerden 2'si zamansız toplantıların yapıldığını, 1'i müzik eğitimine değer verilmediğini ve 1'i de müzik derslerinin uzaktan eğitim ile yapılmaya uygun olmadığını belirtmiştir

Müzik öğretmenlerinin "Olumlu" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Evet memnunum. Okulumuz tüm öğretmenlerine geliştirdiği alt yapı ile sağlıklı bir ders işleme süreci sundu. Çıktılar düşünüldüğünde de başka özel eğitim kurumlarında duyduğumuz herhangi bir ücret azaltılması, özlük haklarında olumsuzluk gibi noktalardan etkilenmedik" (E3).
- "Gerekli teknolojik, teknik ve eğitsel donanıma sahip olduğum için memnundum" (K3).

Müzik öğretmenlerinin "Olumsuz" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Hayır. Saat düzensizliği, zamansız toplantılar, müzik eğitiminin önemsenmeyişi çok yorulmamıza sebep oldu" (K2).
- "Online müzik dersinde şarkı öğretiminde, çocukların mikrofonlarını açmaları mümkün olmadığı için, öğrettiğiniz şarkıyı duyamıyorsunuz. Ancak bireysel dinleme yapabilirsiniz. Müzik öğretmeniyim ve karşımdaki grubu duymadan dersi yönetmeye çalışmak çok zor. Bu anlamda uygulamalı derslerin online olmasından hiç memnun değilim" (K7).
- "Hayır. Uzaktan eğitim sürecinde mesai saati olmaksızın çalıştık. Çok daha fazla fedakarlık yaptık ve emek harcadık. Zor bir süreçti" (K8).

3.2. Uzaktan Eğitim Sürecinde, Müzik Öğretmenlerinin İş Arkadaşlarının ve Yöneticilerinin (G/Ç) Oranının Öğretmenlerin Davranışları, Metivasyonları ve Tatmin Düzeyine Etkisi

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine "Uzaktan eğitim sürecinde, iş arkadaşlarınızın ve yöneticilerinizin (G/Ç) oranını düşününüz. Onların (G/Ç) oranı sizin davranışlarınızı, motivasyonunuzu, tatmin düzeyinizi ve performansınızı nasıl etkilemektedir?" şeklinde soru sorulmuştur. Müzik eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar Tablo 3'deki gibidir.

Tablo 3: *Uzaktan Eğitim Sürecinde, Müzik Öğretmenlerinin İş Arkadaşlarının ve Yöneticilerinin (G/Ç) Oranının Öğretmenlerin Davranışlarına, Motivasyonlarına ve Tatmin Düzeylerine Etkisini Gösteren Dağılım*

Tema	Alt Tema	Frekans		Yüzde	Görüş Bildiren Öğretmenler
Olumlu		3	5	38,4	E1, E4, K5.
	Okul idaresinin yaklaşımı	1			E5.
	Ekip çalışması	1			K7.
Olumsuz	Kıdem farkı	1	4	30,8	K1.
		3			E2, K3, K6.
Etkisi söz konusu değil		4	4	30,8	K2, E3, K4, K8.
Toplam			13	100	

Tablo 3'de, görüldüğü gibi öğretmenlerin % 38,4'ü iş arkadaşlarının ve yöneticilerinin oranlarından olumlu etkilendiğini; bu öğretmenlerden 1'i okul idaresinin olumlu ve yapıcı yaklaşımının diğerinin ise arkadaşları ile birlikte çalışmanın bu duruma sebep olduğunu belirtirken, Öğretmenlerin % 30,4'ü olumsuz etkilendiğini, bu öğretmenlerden 1'i kıdem farklılıklarının bu duruma sebep olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin % 30,8'i ise herhangi bir etkinin söz konusu olmadığı üzerinde durmaktadır.

Müzik öğretmenlerinin "Olumlu" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Çok olumlu etkiliyor. Birlikte çalışmak motive ediyor" (K7).
- "Okul idaresi ve öğretmenlerin olumlu ve yapıcı yaklaşımı elbette motivasyonumuzu olumlu yönde etkilemektedir. Tersine bir davranışta bizlerde olumsuz bir durum oluşturur, motivasyonumuzu düşürür" (E5).

Müzik öğretmenlerinin "Olumsuz" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Kıdemli olarak görülmeyen öğretmenler aynı ücreti almamakta bu durum da tabii hakkıyla çalışan bir öğretmenin motivasyonunu olumsuz anlamda etkilemektedir. Çünkü verdiği emeğin karşılığını tam olarak almamaktadır" (K1).

Müzik öğretmenlerinin "Etki söz konusu değil" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Arkadaşlarımın ve yöneticilerimin G/Ç oranı davranışlarımda motivasyonumda tatmin düzeyimde ve performansımda bir etki unsuru olmamıştır" (E3).

3.3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Kurumların Yaklaşımlarının/Uygulamalarının Müzik Öğretmenlerinin Motivasyonununa, Tatmin Düzeyine ve Performansına Etkisi

Araştırmaya katılan müzik eğitimcilerine "Kendi (G/Ç) oranınızdan bahsediniz. Uzaktan eğitim sürecinde, bağlı olduğunuz kurumun yaklaşımları/uygulamaları sizin davranışlarınızı, motivasyonunuzu, tatmin düzeyinizi ve performansınızı nasıl ve ne yönde etkilemektedir?" şeklinde soru sorulmuştur. Müzik eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar Tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4: *Uzaktan Eğitim Sürecinde Kurumların Yaklaşımlarının/ Uygulamalarının Müzik Öğretmenlerinin Motivasyonununa, Tatmin Düzeyine ve Performansına Etkisini Gösteren Dağılım*

Tema	Alt Tema	Frekans		Yüzde	Görüş Bildiren Öğretmenler
Olumlu		5	7	53,8	E3, E4, E5, K5, K7.
	Yenilikçi	1			K3.
	Sanata değer verilmesi	1			E1.
Olumsuz	Maaş ve özlük hakları	1	5	38,4	K1.
	Fazla ders ve toplantılar	1			K2.
	Eğitim öğretimden uzaklaşılması	1			E2.
		2			K4, K8.
Orta düzeyde		1	1	7,8	K6.
Toplam			13	100	

Tablo 4'de, görüldüğü üzere öğretmenlerin % 53,8'i kurumlarının yaklaşımlarından/uygulamalarından olumlu etkilendiğini; bu öğretmenlerden 1'i okulun yenilikçi yaklaşımının bu duruma sebep olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 38,4'ü kurumlarının yaklaşımlarından/uygulamalarından olumsuz etkilendiğini; bu öğretmenlerden 1'i maaş ve özlük haklarının eksik verilmesinin, 1'i fazla ders ve toplantıların, diğer 1'i eğitim öğretimden uzaklaşılmasının, başka 1'i ise sanat derslerine değer verilmemesinin bu durumlara sebep olduğunu ele almaktadır. Öğretmenlerin %7,8'i ise kurumlarının yaklaşımlarından/uygulamalarından orta düzeyde etkilendiğini belirtmektedir.

Müzik öğretmenlerinin "Olumlu" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Her türlü yardım ve olanakları sağlamaları, değişim ve gelişimi desteklemeleri itibariyle son derece olumlu etkilemektedir" (K3).

- "İnsana ve sanata değer bir kurum olduğu için her şey yolunda geçti" (E1).

Müzik öğretmenlerinin "Olumsuz" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Çalıştığım kurum ile anlaşmamız iki buçuk gün olmasına rağmen, çalıştığım kurum uzaktan eğitim sürecinde dört gün online derslere girmemi zorunlu kıldı. Buna rağmen anlaştığımız iki buçuk günlük tutarı maaş olarak yatırdılar. Yaşadığım bu olaydan sonra da yeni dönem için kendileri ile anlaşma imzalamadım. Bu sebeple uzaktan eğitim sürecinde haketmediğim durumlar oldu" (K1).

- "Kurumumla bir sıkıntım yok ancak bakış açısı genellikle bizim branşlara farklı oluyor. Çok önemsendiğimizi düşünmüyorum. Ekranda büyük bir çaba ile ders anlatmamızın karşılığı tabii ki bu olmamalıdır" (K4).

3.4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Velilerin Yaklaşımlarının Müzik Öğretmenlerinin Motivasyonununa, Tatmin Düzeyine ve Performansına Etkisi

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine "Uzaktan eğitim sürecinde velilerin yaklaşımları sizin davranışlarınızı, motivasyonunuzu, tatmin düzeyinizi ve performansınızı nasıl ve ne yönde etkilemektedir? şeklinde soru sorulmuştur. Müzik eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5: *Uzaktan Eğitim Sürecinde Velilerin Yaklaşımlarının Müzik Öğretmenlerinin Motivasyonununa, Tatmin Düzeyine ve Performansına Etkisini Gösteren Dağılım*

Tema	Alt Tema	Frekans		Yüzde	Görüş Bildiren Öğretmenler
Olumlu		3	6	46,1	K3, E4, K5.
	İlgili yaklaşım	2			E1, K7.
	Yapıcı ve işbirlikçi yaklaşım	2			K7, K8.
Olumsuz	Haftalık ders sayısının yetersizliği	1	6	46,1	K1.
	Anlayış gösterilmemesi	2			K1, K2.
	Umursamaz yaklaşım	1			K2.
	Derse önem verilmeyişi	1			E3.
	Ders içeriğine müdahale	1			K2.
		3			E2, K4, K6.
Etkisiz		1	1	7,8	E5.
Toplam			13	100	

Tablo 5'de, görüldüğü üzere öğretmenlerin % 46,1'i velilerin yaklaşımlarından olumlu etkilendiğini; bu öğretmenlerden 2'si velilerin ilgili, 2'si yapıcı ve işbirlikçi olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 46,1'i ise velilerin yaklaşımlarının olumsuz etkilendiğini, bu öğretmenlerden 2'si anlayış göstermediklerini, 1'i velilerin ders sayısını yetersiz gördüğünü, , 1'i umursamaz davrandıklarını, başka 1'i derse önem vermediklerini ve diğer 1'I ise ders içeriğine müdahale ettiklerini ele almaktadır. Öğretmenlerden % 7,8'i kendi değer oranında velilerin etkisinin olmadığını belirtmektedir.

Müzik öğretmenlerinin "Olumlu" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Velilerimiz derslerimize yeterli ilgi ve alakayı göstermektedir" (E1).
- "Çocuklarla çok yakından ilgilendiğim için velilerimle de hiçbir sorun yaşamadım. Onlar da teşekkür ettiler" (K5).
- "Olumlu yönde etkiledi. Çünkü veliler ders süreçlerine birebir şahit oldukları için bizi daha iyi anladılar. Çoğu derslerde bizlerle işbirliği içerisinde öğrencilere destek oldular" (K8).

Müzik öğretmenlerinin "Olumsuz" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Veliler uzaktan eğitim sürecinde çok da anlayışla yaklaşmamışlardı özel okul olduğu için daha fazla eğitim almaları beklendi. Bir aksaklık yaşandığında veya istedikleri şekilde olmadığında şikâyet eden ve kurumdaki diğer arkadaşlarımı zora sokan olaylar yaşandı" (K1).
- "Birçok velinin umursamaz tavrıyla karşılaştık. Mesela derse girmeyen çocuğu sormak için aradığımızda uyuyor diye yanıt aldığımız çok oldu. Neden nota öğretiyorsunuz, neden müzik öğrenmesi için zorluyorsunuz ya da neden sadece eğleneceği şarkı öğretmiyorsunuz diye suçlayan veliler oldu. Motivasyonumuzu düşürmeye çalışıyorlardı" (K2).
- "Velilerin müzik dersi ile ilgili "önemsiz, olsa da olur olmasa da" gibi düşünceleri ve dersin online olarak yapılamayacağına yönelik görüşleri, performansımı ve motivasyonumu düşüren etkenler olarak karşıma çıkmıştır" (E3).

Müzik öğretmenlerinin "Etkisiz" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Velilerin yaklaşımları uzaktan eğitim sürecinde öğretmenle doğrudan bir bağlantısı olmuyor" (E5).

3.5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Yaklaşımlarının Müzik Öğretmenlerinin Motivasyonununa, Tatmin Düzeyine ve Performansına Etkisi

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine "Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin yaklaşımları sizin davranışlarınızı, motivasyonunuzu, tatmin düzeyinizi ve performansınızı nasıl ve ne yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?" şeklinde soru sorulmuştur. Müzik eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar Tablo 6'deki gibidir.

Tablo 6: *Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Yaklaşımlarının Müzik Öğretmenlerinin Motivasyonununa, Tatmin Düzeyine ve Performansına Etkisini Gösteren Dağılım*

Tema	Alt Tema	Frekans		Yüzde	Görüş Bildiren Öğretmenler
Olumlu	Ders katılımı	3	3	22,9	E5, K5, K8.
Olumsuz	Ders katılımının azlığı	3	9	69,3	K1, E2, K6.
	İlgisizlik	4			K1, K2, E2, E3.
	Sorumsuzluk	1			K2.
	Öğrencilerin sıkılma durumu	1			E1.
	Öğrencilerin okuldan kopma durumu	1			K4.
	Kameraların kapalı olması	3			K7, K3, K2.
Etkisiz		1	1	7,8	E4.
Toplam			13	100	

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin % 22,9'u ise öğrencilerin yaklaşımlarından olumlu etkilendiğini; 3 öğretmen öğrencilerin derse katılımının yeterli seviyede olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin %69,3'ü öğrencilerin yaklaşımlarından olumsuz etkilendiğini; bu öğretmenlerden 4'ü öğrencilerin ilgisiz olduklarından, 3'ü derse katılımlarının az olduğundan, diğer 3'ü derste kameralarının kapalı olduğundan, 1'i sorumsuz davrandıklarından, diğer 1'i ise okuldan koptuklarından ve başka 1'i ise uzaktan eğitimden sıkıldıklarından ötürü bu duruma sebep olduklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerden % 7,8'i kendi girdi çıktı oranında öğrencilerin etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Müzik öğretmenlerinin "Olumlu" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Çok keyifle ders işlediğim sınıflarım vardı. Online eğitim olmasına rağmen şarkıları öğrenmeleri, enstrümanda ilerlemeleri mutluluk vericiydi. Hep birlikte zoru başardığımızı düşünüyorum" (K8).

- "Katılım iyiydi. Sekizinci sınıflar sınava gireceği için dershaneleri vardı. O yüzden katılımları yetersizdi" (K5).

Müzik öğretmenlerinin "Olumsuz" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Şubelerin bazılarında derslere dersin en başından itibaren katılmayan öğrenciler vardı ama yoklamalar düzenli olarak tutulduğu için sonrasında katılımlar daha fazlalaştı. Aslında diğer branş dersleri nasıl önemli görülüyorsa müzik dersinin de aynı oranda önemli görülmesi taraftarıyım bu düşüncemi de öğrencilerle paylaşmama rağmen sıcak ve samimi bir ortam yaratılamadığı için söylediklerimde biraz havada kalıyordu. Bu sebeple iş tatminim olumsuz etkilendi" (K1).

- "Öğrenciler teknolojiye yakın olsalar da uzaktan eğitime asla yakın değillerdi. Öğrencilerin kamera açmayan, ödevlerini yapmayan, en ufak sorunda dersten çıkan, derse hiç bağlanmayan hareketleri performansımda ciddi oranda düşüş olmasına sebep oldu. Bu da bizim motivasyonumuzu düşürdü" (K2).

Müzik öğretmenlerinin "Etkisiz" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- "Öğrencilerin uzaktan veya yakından farketmez. İlgi düzeyleri ve motivasyonları çok düşük. Bu normal zamanda da öyleydi" (E4).

3.6. Müzik Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Artmasına Yönelik Öneriler

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine "Sizce, uzaktan eğitim sürecinde müzik öğretmenlerin iş tatminlerinin artmasına yönelik neler yapılmalıdır? Nedenleri ile açıklayınız?" şeklinde soru sorulmuştur. Müzik eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7: *Müzik Öğretmenlerinin Iş Tatminlerinin Artmasına Yönelik Önerileri Gösteren Dağılım*

Tema	Alt Tema	Frekans	Görüş Bildiren Öğretmenler
Ders içi	İlgi çekici etkinlikler, bol ve görsel çalışmaların üretilmesi	2	K1, K6.
	Okul korosu	1	K4.
	Ünlü müzisyenler	1	K1.
	Çevirimiçi kullanılan müzik programı ve uygulamaları	1	E3.
Ders dışı	Uzaktan eğitim altyapısı	4	E1, K3, E5, K5.
	Sosyal medya	1	K1.
	Teknolojik cihaz yetersizliği	3	K3, E5, K8.
	Okul yönetimi ve veliler	3	K1, K2, K8.
	Müzik ders saatleri	2	E2, E5.
	Veliler ile etkili iletişim	2	K5, K8.
	Görev aşkı	1	K5.
	Seçmeli dersler	1	E4.

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmenlerin ders içi konularla ilgili olarak; 2'si ilgi çekici etkinliklerin yapılması, bol ve görsel çalışmalar üretilmesi, 1'i okul korolarının kurulması, diğer 1'i ünlü müzisyenlerle iletişim kurulup müzisyenlerin dersleri renklendirmesi, başka 1'i çevirimiçi kullanılan müzik program ve uygulamaların ücretsiz erişiminin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ders dışı konularla ilgili olarak; 4'ü uzaktan eğitim altyapısına sahip olunması, 3'ü okul yönetimi ve veliler tarafından müzik derslerinin önemsenmesi, diğer 3'ü teknolojik cihaz yetersizliği olan çocuklara yardımda bulunulması, 2'si müzik ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi, başka 2'si velilerle etkili iletişim kurulması, 1'i sosyal medyanın aktif şekilde kullanılması, diğer 1'i beden eğitimi, müzik eğitimi gibi derslerin seçmeli olması ve bir diğer 1'i ise öğretmenin içinde görev aşkı olması gerektiğini belirtmiştir.

Müzik öğretmenlerinin "Ders içi ve Ders dışı" temalarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- "İş tatminin artması için öncelikle okuldaki yöneticilerin müzik dersini sahiplenmesi ardından da online eğitimde müzik derslerine yönelik öğrencilerin ilgisini çekecek şehiriçi ve şehirdışı gösterilerin yapılacağı bir sunum oluşturulmalıdır. İstekli olan öğrencilerle küçük gruplar oluşturulup, okulun internet sayfalarında yapılan çalışmalar paylaşılmalıdır. Bir de sosyal ağlar artık günümüzde daha da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Önemli müzisyenler ile iletişime geçilebilir ve bu insanlar

müziğin yaşam için ne kadar önemli ve gerekli olduğu ile ilgili güzel bir paylaşımda bulunabilir" (K1).

- "Öncelikle müzik eğitimini ciddiye alan kurumların olması gerekmektedir. Bizler çocuklara bu fikri doğru aşılarsak ve onları teşvik edersek daha iyi bir geleceğe sahip olacağız" (K2).

- "Uzaktan eğitim alt yapısına sahip yeni içeriğe ihtiyaç duyulmaktadır" (E1).

- "Ders planlamalarını yapan kurumların müzik ders saatlerini yeniden düzenlemesi gerekmektedir" (E2).

- "Çevrimiçi kullanılan müzik programlarına ve platformlarına müzik öğretmenlerinin ücretsiz erişimi sağlanmalıdır" (E3).

- "Toplu etkinlikler için senkronizasyon sorununu çözecek hızda İnternet altyapısı oluşturulmalı ve teknolojik yetersizliği olan çocuklara destek olunmalıdır" (K3).

- Resim eğitimi, beden eğitimi, müzik eğitimi gibi dersler seçmeli olmalıdır. Öğrenci o derslere ilgi duymuyorsa, öğretmenin de diğer arkadaşlarının da motivasyonunu aşağı çeker. İş tatmininin yolu budur" (E4).

- "Bence çocuklarla hemen okul korosu oluşturup eğlenceli birliktelikler kurmalıdır. Herkesin şarkı söylemeye ihtiyacı var" (K4).

- "Müzik dersinin saati en az 2 saat olmalıdır. Öğretmenin ve öğrencinin uzaktan eğitimde ihtiyacı olan araç ve gereçlerin temin edilmesi gerekir" (E5).

- "Öncelikle öğretmenin içinde görev sevgisi olması, pes etmemesi, mücadele etmesi lazım. Yorulmadan, gerektiğinde okul idaresinden yardım isteyerek daha verimli ders yapabilmeyi bilmelidir. Velilerle daha sık görüşmeler yapılarak öğrencilerimizi daha aktif hale getirme yollarını aramalıdır. Uygulamalarda sürekli değişiklikler oldu ve belirsizlikler yaşandı. Bu durum öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve idareyi zorladı. Çocuklarımız ve geleceğimiz için bunların tekrarlanmaması lazım ki mutlu, huzurlu çalışıp başarılı olalım" (K5).

- "Bol ve çesitli görsel videolu çalışmalar üretilmelidir" (K6).

- "Öğretmenlerin gösterdiği çaba ve emek göz ardı edilmemelidir. Girdi ve çıktılar buna göre planlanmalıdır. Müzik/enstrüman dersini değersiz görüp, öğrencinin derse katılmasını gerekli görmeyen veliler vardı. Bu tutum doğrultusunda dersi önemsiz gören öğrenciler ortaya çıkıyor. Her ders önemlidir ve değerlidir öncelikle bu konuda bilinçlenmeliler. Evinde enstrümanı olmadığı için ders yapamadığımız öğrenciler vardı.

Her öğrenci eşit şartlarda olmalı. Aileler veya okul yönetimi bu konuda planlama yapmalı ve destek göstermelidir" (K8).

4. SONUÇ

Müzik öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak araştırmanın sonuçlarına bakıldığında;

- Müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlik mesleğine verdiğikleri emeğin karşılığı olarak memnun olmadıkları sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada öğretmenler;
  - Zamansız toplantıların,
  - Müzik eğitimine önem verilmeyişi,
  - Müzik eğitiminin uzaktan eğitim ile yapılmaya uygun olmamasının bu duruma sebep olduğu sonucu çıkartılmıştır.
- Uzaktan eğitim sürecinde, müzik öğretmenlerinin iş arkadaşlarının ve yöneticilerinin oranları, bazı müzik öğretmenlerinin motivasyonunu, tatmin düzeyini ve performansını olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada öğretmenler;
  - Okul idaresinin olumlu ve yapıcı yaklaşımından,
  - Arkadaşları ile birlikte çalışmanın mutluluk verici olmasından ötürü olumlu yönde etkilendiklerini vurgulamışlardır.
- Uzaktan eğitim sürecinde, müzik öğretmenlerinin iş arkadaşlarının ve yöneticilerinin oranları, bazı müzik öğretmenlerinin motivasyonunu, tatmin düzeyini ve performansını olumsuz yönde etkilediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada öğretmenler;
  - Kıdem farklılıklarının yarattığı eşitsizliğin bu duruma sebep olduğunu ifade etmektedir.
- Uzaktan eğitim sürecinde müzik öğretmenlerinin iş arkadaşlarının ve yöneticilerinin oranları, bazı müzik öğretmenlerinin motivasyonunu, tatmin düzeyini ve performansını etkilemediği sonucu ortaya çıkartılmıştır.
- Uzaktan eğitim sürecinde kurumların yaklaşımları/uygulamaları bazı müzik öğretmenlerinin davranışını, motivasyonunu, tatmin düzeyini ve performansını olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada öğretmenler;
  - Kurumlarının yenilikçi yaklaşımlarının kendilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.
- Uzaktan eğitim sürecinde kurumların yaklaşımları/uygulamaları bazı müzik öğretmenlerinin davranışlarını, motivasyonunu, tatmin düze-

yini ve performansını olumsuz yönde etkilediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada;

- Öğretmenler maaş ve özlük haklarını eksik alması,
- Fazla derslerin ve zamansız toplantıların düzenlenmesi,
- Kurumların eğitim öğretimden uzaklaşması,
- Sanat derslerine değer verilmemesinin bu duruma sebep olduğunu ifade etmektedir.

• Uzaktan eğitim sürecinde velilerin yaklaşımları/uygulamaları bazı müzik öğretmenlerinin davranışlarını, motivasyonunu, tatmin düzeyini ve performansını olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada öğretmenler velilerin;

- İlgili, yapıcı ve işbirlikçi yaklaşım sergilediklerinden ötürü olumlu yönde etkilendiklerini vurgulamışlardır.

• Uzaktan eğitim sürecinde velilerin yaklaşımları/uygulamaları bazı müzik öğretmenlerinin davranışlarını, motivasyonunu, tatmin düzeyini ve performansını olumsuz yönde etkilediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada öğretmenler velilerin;

- Anlayış eksikliğinden,
- Umursamaz yaklaşımlarından,
- Müzik dersine önem vermediklerinden,
- Ders içeriğine müdahale ettiklerinden,
- Müzik dersi sayısının az gelmesinden ötürü olumsuz yönde etkilendiklerini vurgulamışlardır.

• Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaklaşımları/uygulamaları bazı müzik öğretmenlerinin davranışlarını, motivasyonunu, tatmin düzeyini ve performansını olumsuz yönde etkilediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada öğretmenler öğrencilerin;

- Derse katılımlarının düşük olmasından,
- İlgisiz olmalarından,
- Sorumsuz davranmalarından,
- Uzaktan eğitimden sıkılmalarından,
- Okuldan kopmalarından,
- Kameralarının kapalı olmasından ötürü olumsuz yönde etkilendiklerini vurgulamışlardır.

- Müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde iş tatminlerinin artmasına yönelik;
  - Gelişmiş bir uzaktan eğitim altyapısına sahip olunması,
  - Teknolojik cihaz yetersizliği olan öğrencilere yardımda bulunulması,
  - Okul yönetimi ve veliler tarafından müzik derslerinin önemsenmesi gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

5. ÖNERİLER

Müzik eğitimcilerinin belirttikleri önerilere ilişkin olarak;

- Müzik eğitiminin öneminin anlaşılmasına olanak sağlayabilecek etkinliklerin yapılması,
- Müzik derslerinin uzaktan eğitim ile yapılmasını kolaylaştıracak alyapıların oluşturulması,
- Okul yöneticilerinin öğretmenler arasında adaletli davranması ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak bir yaklaşım sergilemesi,
- Okullarda alınacak kararlar ve özlük hakları bakımından, sadece kıdem farklılıklarının dikkate alınmaması,
- Öğretmenlerin maaş ve özlük hakları kurumları tarafından eksiksiz verilmesi,
- Öğretmenlerin iş yüklerinin adil bir şekilde oluşturulup dağıtılması,
- Ders içeriğine müdahale eden velilerin, öğretmenler ve idareciler tarafından uyarılması,
- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derse devamlılığının sağlanması,
- Öğrencilerin ilgilerini çekebilecek etkinliklerin planlanması,
- Ders işlenirken öğrencilerin kameralarının açık olması,
- Ünlü müzisyenlerle iletişime geçilerek, öğrenciler için eğitici, öğretici konserler ve seminerlerin düzenlenmesi,
- Çevirimiçi kullanılan müzik programlarının ücretsiz olması,
- Öğrenciler için ilgi çekici ve bol görselli etkinliklerin planlanması,
- Sosyal medyanın daha aktif kullanılarak dinletiler ve konserler verilmesi,

- Müzik ders saatlerinin haftada 2 saate çıkarılmasının,
- Teknolojik cihaz yetersizliği olan çocuklara yardımda bulunulması,
- Öğretmenin içinde görev aşkı bulunması ve mesleğini severek yapması,
- Veliler ile etkili iletişimin kurulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. Advances in Experimental Social Psychology, L. Berkowitz (Ed.). New York: Akademik Press.

Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 13*(2), 203-216.

Ataseven, B. (2012). *Sosyal bilimlerde veri kalitesi ve ölçüm teknikleri.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balcı, B. (2004). *Milli Eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin tatmini.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bilgin, N. (2019). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnekler çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Carvalho, S. ve Hares, S. (2021, Nisan). *Covid-19'un yol açtığı ekonomik şoktan en fazla kim etkilenebilir?. https://egitimekonomisi.org/author/shelby_susannah/ adresinden erişilmiştir. 09.10.2021*

Cemaloğlu, N. (2020). *Bilimsel araştırma ve etik.* Ankara: Pegem Akademi.

Çevik-Kılıç, D. B. ve Kademli B. (2019). *Adams'ın Eşitlik Teorisi bağlamında ortaokulda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş tatminleri*. 2nd International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences, İstanbul.

Cranny, C., L., Smith, P. Stone, F., F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their job and how it affects their performance*. New York: Lexington Boks.

Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşami kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices.* New York: Camprige University Press.

Gholamtoobani, A. (2018). *Tekstil sektörü çalışanlarında iş doyumu: İran Cumhuriyeti Tahran şehrinde bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Hergüner, S. (2020). *Ölçme araçlarının kullanımı ile ilgili temel kavramlar.* file:///C:/Users/Hp/Downloads/SabriHergner.pdf sayfasından erişilmiştir. 19.11.2021.

İlhan, M. (2016). Açık uçlu sorularla yapılan ölçmelerde klasik test kuramı ve çok yüzeyli rasch modeline göre hesaplanan yetenek kestirimlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 346-368.

İnal, İ., Sakarya, G. ve Zahal, O. (2021). Covid-19 pandemi döneminde EBA platformunda gerçekleştirilen müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Eurasian Journal of Music and Dance, 18,* 232-253.

Kaya, Z. ve Şahin, M. (2013). *Araştırma yöntemleri ve teknikleri.* Konya: Milli Eğitim Yayınevi.

Miles, B. ve Huberman M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*, S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Edt.), Ankara: Pegem Akademi.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Seçilmiş, İ. E. ve Güran, M. C. (2011). Deneysel iktisatta iç ve dış geçerlilik: Metodolojik bir inceleme. *İktisat İşletme ve Finans, 26*(306), 25-51.

Sönmez-Çakır, F. (2019). *Sosyal bilimler için parametrik veri analizi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Soysal, A. ve Tan, M. (2013). İş tatminini etkileyen faktörlerle ilgili hizmet sektöründe yapılan bir araştIrma: Kilis ili kamu ve özel banka personeli örneği. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, 6*(2), 45-63.

Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. *https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b 1rmada-veri-analizi.pdf sayfasından erişilmiştir. 9.9.2021.*

Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon ve D. Jorde (Eds.*). The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* içinde (s. 341-374). Rotterdam: Sense Publishers.

Süer, S. (2014). *Müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarındaki müzik eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkinliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Topalak, Ş. (2021). Müzik öğretmenlerinin bakış açısından pandemi döneminde online eğitim. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 291-308.

Umuzdaş, S. ve Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 56-73.

Yavuz, C. ve Karadeniz, C., B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun tatmin üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi, 2*(9), 507-519.

Bölüm 5

ZORUNLU UZAKTAN EĞİTİMDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ[1]

Suat KAYA[2]

1 Bu çalışmanın bir bölümü EJERCongress 2020'de sözlü olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, sukaya@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6593-3205

1. GİRİŞ

Teknoloji kullanımı hayatın her alanına sürekli girmekte ve yeni gelişmelerle insan hayatında daha büyük bir yer almaya devam etmektedir (Kızılok ve Özok, 2021). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanına da büyük katkılar yapmıştır (Aggarwal, 2000) ve özellikle internetin yaygınlaşmasıyla eğitim ve öğretimde farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler eğitimin öğretme-öğrenme süreçlerinde yeni uygulamaların kullanılmasını mümkün kılmıştır. Bilgisayar ve internet tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimde kullanılmaya başlanması bu uygulamaların en önemlilerinden birisi olarak göze çarpmaktadır, bu sayede öğretmenlerle öğrencilerin fiziksel olarak aynı mekanda bulunmasını gerektirmeyen bir öğretim sistemi olan uzaktan eğitim modeli ortaya çıkmıştır (Johnson ve Aragon, 2003).

2019 yılının ikinci yarısında Çin'de başlayıp bütün dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgınından dolayı 200'ü aşkın ülkede yüz yüze eğitime son verilmiştir. Bu gelişme, anaokulundan başlayarak eğitimin bütün seviyelerinde zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesine sebep olmuştur. Yakın geçmişte, yüz yüze eğitimin tamamlayıcı bir öğesi olarak kullanılmakta olan uzaktan eğitim uygulaması, salgından dolayı eğitimin devamlılığını sağlamak için başvurulan yegane eğitim sağlayıcısı haline gelmiştir.

Türkiye, dünyanın birçok ülkesi gibi, uzaktan eğitim modeline geçme kararını kısa sürede açıklayarak, eğitime çok uzun süre ara verilmesinin önüne geçmiştir. Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan bu salgından dolayı gerekli ön değerlendirme ve incelemeler yapılmadan hızlı bir şekilde uzaktan eğitim modeline geçilmesinin pratikte bazı olumsuzluklara veya aksaklıklara sebep olması muhtemeldir. Kaldı ki, planlı olarak uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarında bile birçok soruna işaret edildiği görülmektedir (ör., Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011; Bilgiç ve Tüzün, 2015; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Kırmacı ve Acar, 2018). Bu araştırmada, zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim uygulamasında karşılaşılan sorunları incelemek amacıyla öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Ne zaman biteceği belli olmayan bu salgından dolayı, araştırma bulgularının gelecekteki olası veya zorunlu uzaktan eğitim uygulamalarının daha etkili uygulamalarına ışık tutacak önerilere ulaşması beklenmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretim elemanı görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan sorunlar nelerdir?

2. Öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan sorunlar nelerdir?

1.1. Alanyazın Taraması

Aşağıdaki alt bölümlerde önce uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine kısaca değinilmiş, ardından uzaktan eğitim ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar irdelenmiştir.

1.1.1. Uzaktan Eğitim ve Tarihsel Gelişimi

"Öğrenci ile öğretmen ayrılığı uzaktan eğitimin temel bir özelliğidir; eğitimciler de uzaktaki öğrencinin sınıfa erişimini arttırmak, bütün öğrencilerin kaynaklara erişimini iyileştirmek ve uzaktaki öğrencinin deneyimini geleneksel öğrencinin deneyimine eş değer kılmak için teknolojiden faydalanırlar" (Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015, s. 26). Bu açıklamadaki kritik öğe eşitliktir. Daha açık ifade etmek gerekirse yüz yüze yapılması gereken ne varsa uzaktan öğretim sürecinde de yapılmalıdır. Yani, benzer değil aynı etkinlik ve uygulamalar kullanılmalıdır. Schlosser ve Simonson (2009), tarafından "öğrenme grubunun ayrıldığı ve öğrenenleri, kaynakları ve eğitmenleri birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, örgün eğitim" (s. 1) olarak tanımlanan uzaktan eğitimdeki bir diğer önemli öğe etkileşimdir. Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, kullanılan öğretim yönetim sistemleri eğitmen ile öğrenciler arasında bir iletişim kurulmasını mümkün kılmalıdır.

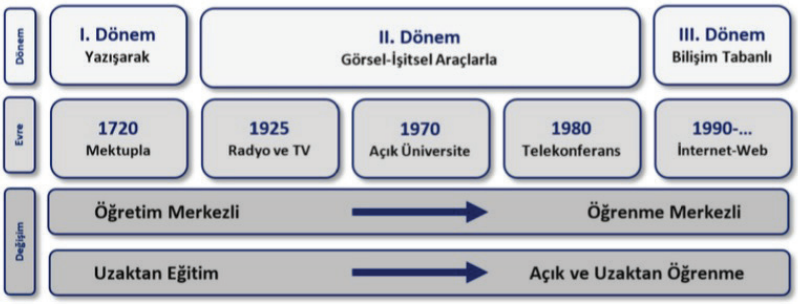
Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar, gerekli şartlar sağlandığında uzaktan öğrenen öğrencilerin yüz yüze eğitim alan öğrenciler kadar başarılı olabileceğini göstermektedir (Ör., Aly, 2013, 2016; Arbaugh vd., 2009; Cavanaugh, 2001; Gagne ve Shepherd, 2001; Smith vd., 2015). Basile ve D'Aquila (2002); Chen ve Jones (2007); Dell, Low ve Wilker (2010); Fortune, Shifflett ve Sibley (2006); Herman ve Banister (2007). Keller, Hassell, Webber ve Johnson (2009); Warren ve Holloman (2005) tarafından yürütülen çalışmalar, öğrencilerin öğrenmesi ve final notları açısından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu göstermiştir. Bazı araştırmalar ayrıca çevrimiçi uygulamlarla öğrenim gören öğrencilerin yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek not aldıklarını ileri sürmektedir (Dendir, 2016; Enriquez, 2010; Shachar ve Neumann, 2003).

Bu çalışmaların sonuçlarından görüldüğü üzere, uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin yüz yüze eğitim ile öğrenim gören öğrenciler kadar iyi bir eğitim aldıklarını söylemek mümkündür. Simonson ve Schlosser (1999) tarafından belirtildiği üzere, "uzaktan eğitim dersi etkili bir

şekilde tasarlanmışsa ve yüz yüze eğitime eşdeğer deneyimler mevcutsa, öğrenciler dersin öğretim hedeflerine ulaşacaktır" (akt. Kaya, 2020, s. 151).

Uzaktan eğitim uygulamaları, 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır ve her geçen yıl artan oranlarda kullanılarak günümüze kadar gelmiştir. Uzaktan eğitim süreci, Moore ve Kearsley'e (2012) göre beş döneme ayrılarak incelenmelidir: (1) 1880 yılında başlayan yazışma dönemi, (2) 1920 yılında başlayan radyo ve televizyon yazışma dönemi, (3) 1964 yılında başlayan açık üniversiteler dönemi, (4) 1980 yılında başlayan telekonferans dönemi, (5) 1990 yılında başlayan bilgisayar ve internet tabanlı dönemdir.

Bozkurt (2016), uzaktan eğitimin küresel bağlamdaki dönem ve evrelerini aşağıdaki şekilde sunmaktadır:



Şekil 1. *Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Kaynak: Bozkurt, 2016)*

Şekil 1'de ve Moore ve Kearsley'nin (2012) uzaktan eğitimin gelişim süreci safhalarında görüldüğü üzere, "posta yolu ile başlayan uzaktan eğitimin ilk uygulaması günümüzde gelişen ve değişen bilişim teknolojileri ile birlikte daha nitelikli ve nicelikli bir şekilde internet uygulamaları formuna dönüşerek karşımıza çıkmaktadır" (Kaya, 2020, s. 150).

Simonson, Smaldino ve Zvacek (2015) Amerika, Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarındaki uzaktan eğitim ile ilgili gelişmeleri ve örnekleri aşağıdaki gibi aktarmaktadır (s.13-15):

- Amerika'daki Devlet üniversitelerinin %90'ı çevrim içi dersler sunar ve yaklaşık yarısı çevrim içi lisans programları sunar. Devlet üniversitelerinin yaklaşık %85'i çevrim içi eğitimi uzun vadeli akademik stratejileri için kritik olarak görürken, özel kurumlar için bu oran yaklaşık %50'dir. Anaokulundan 12. Sınıfa kadar (K–12) öğrencilere de uzaktan eğitim sağlanmaktadır. Örneğin, Güney Dakota, K- 12 öğrencileri için uzaktan eğitime önemli ölçüde bağlı olan bir eyalettir. Güney Dakota'da

Dijital Dakota Ağı, her okul binasını sıkıştırılmış bir video ağına bağlar. Eyalet genelinde 300'den fazla site bulunmaktadır. Öğretmenler, bir ay süren özel Uzaktan Eğitim ve Öğretim Akademilerinde eğitilir ve öğretmenler ve üniversitedeki öğretim elemanları, derslerin tamamını içeren müfredat materyalleri tasarlar.

- Çin, 1980 yıllarında artan nüfusun yüksek öğrenim ihtiyaçlarını karşılayamadığı için ulusal bir radyo ve televizyon üniversitesi sistemi geliştirmiştir. 1985'e gelindiğinde, Çin'in ülke genelinde 30.000'den fazla TV dersi vardı ve yaklaşık 25.000 akademisyen istihdam etmiştir. Yüksek öğrenim gören her beş öğrenciden biri bir radyo ve televizyon üniversitesine kaydolmuştur. Bu ulusal sistem, program geliştirme, uygulama ve sınavlara yönelik merkezi bir yaklaşımı içeriyordu. Ancak, tekliflerdeki artışa rağmen, öğrenci sayıları önemli ölçüde azalmıştır. Son zamanlarda, yüksek öğrenimdeki her 13 öğrenciden sadece 1'i bir radyo ve televizyon üniversitesine kayıtlıdır (Li, Chen ve Wang, 2009). Hong Kong Açık Üniversitesi, kalabalık Hong Kong metropol bölgesi sakinlerine hizmet etmek için 1989'da açılmıştır. Son zamanlarda üniversite kendini Çin'deki öğrencilere pazarlamaya başlamıştır ve anakaradan binlerce öğrencisi vardır (Cohen, 2000). Hong Kong'un sekiz geleneksel üniversitesinden farklı olarak, Açık Üniversite tüm başvuru sahiplerini kabul etmektedir. Yaklaşık %10'u mezun olmuş 100.000'den fazla öğrencisi vardır. Hong Kong Açık Üniversitesi'nden yöneticiler, Çin ve Güneydoğu Asya'da uzaktan eğitim sunmayı planlamaktadırlar.

- Uzaktan eğitim Avrupa ülkelerinde uzun bir geçmişe sahiptir. Bu geleneğin devamı, Avrupa Birliği ülkeleri tarafından sunulan çok çeşitli programlarda açıkça görülmektedir. İspanya'nın Universidad Nacional de Education a Distancia, şu anda yaklaşık 130.000 öğrencisi olan Avrupa'nın en büyük uzaktan eğitim üniversitesi olabilir. Fransa'da ulusal bir uzaktan eğitim üniversitesi bulunmamaktadır, fakat geleneksel üniversitelerdeki 22 ofis uzaktan eğitim sunmaktadır. Son zamanlarda, bu programlara 34.000 öğrenci kaydolmuştur. Fransa yılda 350.000'den fazla öğrenciye çeşitli seviyelerde fırsatlar sunar: İlkokul, lise, teknik ve mesleki nitelikler, öğretmen eğitimi ve üniversite düzeyinde ve lisansüstü dersler.

- Sahra altı Afrika'da, siyasi istikrarsızlık ve ekonomik bunalım, bazı ülkelerde eğitim standartlarının düşmesine neden olmuştur. Bu ülkelerde nüfus arttıkça muazzam bir sınıf açığı ortaya çıkmış ve hem nitelikli öğretmen sayısı hem de öğretim materyallerinin mevcudiyeti yetersiz hale gelmiştir. Uzaktan eğitim, birçok kişiye ekonomik olarak uygun eğitim fırsatları sağlayarak ulusal yeniden yapılanmaya katkıda bulunma potansiyeline sahip olarak görülmektedir. Çeşitli uluslararası uzaktan eğitim kuruluşlarıyla yapılan işbirliği, uzaktan eğitim uygulaması için uzmanlık ve destek sağlamıştır. Sonuç olarak, temel düzeyde uzaktan eğitim, Af-

rika'nın birçok bölgesinde uygulandığı gibi oldukça keskin bir şekilde genişlemiştir. Ancak, Sahra altı Afrika ülkelerinde uzaktan eğitimdeki büyüme belirgin olmasına rağmen, henüz geniş bir etkisi yoktur.

Tablo 1'de küresel düzeydeki ilk uzaktan eğitim uygulamaları kronolojik olarak sunulmuştur.

Tablo 1. *Küresel düzeydeki ilk uzaktan eğitim uygulamaları*

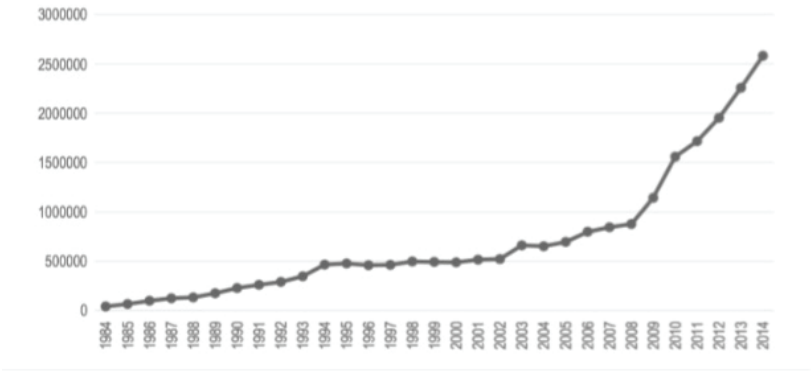
YIL	ÜLKE	UYGULAMA
1728	İsveç	Boston Gazetesinde mektupla steno dersleri verileceği duyuruldu.
1840	İngiltere	Isaac Pitman tarafından İngiltere'de mektupla steno eğitimi verilmeye başlandı.
1856	Almanya	Uzaktan eğitim veren kurumsal yapıda bir dil okulu kuruldu.
1870	ABD	Illinois Wesleyan Üniversitesi uzaktan eğitim programı başlattı.
1873	ABD	Anna Eliot Ticknor tarafından "Evde Çalışmayı Destekleme Derneği" kuruldu. Bu dernek ABD'deki ilk uzaktan eğitim girişimlerinden biri olarak kabul edilmektedir.
1882	ABD	William Rainey Harper Chautauqua bir mektupla öğrenim programı başlattı.
1883	ABD	Mektupla Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1884	Almanya	Öğrencileri üniversite sınavına hazırlayan "Rustinehes Uzaktan Öğretim Okulu" açıldı.
1886	ABD	Pennsylvania Devlet Üniversitesi kurumsal yapıda uzaktan eğitim ağını kuran ilk üniversite oldu.
1890	ABD	Evde öğrenim kursları "Mektupla Öğrenim Okullarına" dönüştü.
1891	ABD	Pennsylvania'da bir gazete "Madencilik Yöntemleri ve Maden Ocaklarında Ortaya Çıkan Kazalara Karşı Alınması Gereken Önlemler" eğitimi vermeye başladı. Wisconsin Üniversitesi uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması kararı aldı.
1892	ABD	Chicago Üniversitesi'nde uzaktan eğitim bölümü kuruldu.
1910	Avustralya	İlk uzaktan eğitim uygulamaları yükseköğretimde başlatıldı.
1922	Yeni Zelanda	Mektupla Öğrenim Okulu açıldı.
1939	Fransa	Uzaktan Eğitim Merkezi kuruldu.
1939	Rusya	Uzaktan eğitimde halk eğitimi boyutunda uygulamalar başlatıldı.
1948	Japonya	Eğitim yasası kapsamında askerlere ve okullara devam edemeyenlere öğretim imkânı sağlamak üzere uzaktan eğitim uygulamaları başlatıldı.
1949	Avustralya	Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders programları, yönetim işleri gibi faaliyetlerini takip etmek için "Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi" kuruldu.
1950	ABD	Askeri amaçlı uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirildi.
1971	İngiltere	İngiltere Açık Üniversitesi kuruldu.
1972	İspanya	Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1974	Almanya	Hagen Açık Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1974	İngiltere	National College kuruldu.
1984	Hollanda	Hollanda Açık Üniversitesi ilk öğrencilerini kabul etti.
1989	Hindistan	Halka yükseköğretim seviyesinde eğitim için Açık Okul (Open School) kuruldu.

(Kaynak: Kaya, 2002)

Türkiye'deki uygulamalar incelendiğinde, ülkemizdeki uzaktan eğitim uygulamalarının da eskiye dayandığı görülmektedir (Kaya, 2020).

Türkiye'de ilk uzaktan eğitim uygulaması 1960'lı yıllarda gerçekleştirilmiştir, bu kapsamda 1962 yılında eğitimine devam edemeyen çocuk ve yetişkinlere harf öğretimi yoluyla eğitim verilmiştir ve 1968 yılında TRT tarafından eğitim programları yayınlanmaya başlamıştır (Özbay, 2015).

Şekil 2'de Türkiye'de 1984-2014 yılları arasında açık öğretim öğrencilerinin sayıları gösterilmiştir. Şekilde görüldüğü üzere, öğrenci sayıları hemen hemen her yıl artarak devam etmiştir.



Şekil 2. *Türkiye'de 1984–2014 açık öğretimdeki toplam öğrenci kayıt sayıları (Kaynak: Kondakçı, Bedenlier ve Aydın, 2019)*

1981 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde ilk Açıköğretim Fakültesi kurulmuş ve üniversite düzeyinde uzaktan eğitime başlanmıştır (Gelişli, 2015). Bu üniversiteyi Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi takip etmiştir. Şekil 2'de görüldüğü üzere, öğrenci sayıları 2010 yılından itibaren büyük artışlar göstermiştir. Bu artışa sebep olan en önemli faktörlerin başında Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin 2010 yılında uzaktan eğitim vermeye başlaması gelmektedir (Kondakçı, Bedenlier ve Aydın, 2019).

Özbay (2015), Türkiye'deki uzaktan eğitim ile ilgili son gelişmeleri aşağıdaki ifadelerle özetlemektedir:

Günümüzde ise uzaktan eğitim uygulamaları birçok üniversite, kamu kurumu ve özel sektör tarafından kullanılmaktadır. Mevcut yükseköğretim kurumlarının %80'e yakını uzaktan eğitim uygulamalarıyla sertifika, ön lisans, lisans, yüksek lisans eğitimi vermekte, eğitimlerini ise basılı materyaller, radyo-televizyon programları, bilgisayar destekli ve yüz yüze eğitimler kullanarak yürütmektedirler. Öğrenciler internet ortamından deneme sınavlarına, kayıtlı ders videolarına ve dijital ders kitaplarına erişim imkânı bulmaktadırlar (s. 387).

1.1.2. Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu alt bölümde uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar ile ilgili yapılmış çalışmalara yerilmiştir. Karşılaşılan en önemli sorunlar şunlardır: Etkileşim sorunu (Atılgan vd., 2021; Birişçi, 2013; Cantürk ve Cantürk, 2021; Duran, 2020; Ekiz, 2020; Hebebci, Bertiz, ve Alan, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Özdemir ve Uğur, 2021; Şeren, Tut ve Kesten, 2020; Tunga ve İnceoğlu, 2016; Yıldız, 2015; Yıldız, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020); Uzaktan eğitimdeki alt yapı sorunları ve teknik sorunlar (Aras ve Karakaya, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Keskin ve Özer-Kaya, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Yıldız, 2020); İmkân kısıtlılığı (Kürtüncü ve Kurt, 2020); İnternet yetersizliği (Özdoğan ve Berkant, 2020; Yıldız, 2020); İnternet erişimi (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Cantürk ve Cantürk, 2021; İmamoğlu ve İmamoğlu, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Yıldız, 2020; Wang, Cheng, Yue ve McAleer, 2020); Öğrencilerin bir bilgisayara sahip olmaması ve internet yetersizliği (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020); Eşitsizlik (Bozkurt, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020); Çevrim içi derslere katılımın azlığı (Duran, 2020; Kaya, 2021; Özdemir ve Uğur, 2021); Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissetmesi (Bakioğlu ve Çevik, 2020); Uzaktan eğitime adaptasyon sorunları (Karakuş vd., 2020); Ölçme ve değerlendirme sorunları (Özdoğan ve Berkant, 2020; Sarı, 2020; Şeren, Tut ve Kesten, 2020); Öğretim elemanlarının ilgisizliği (Yıldız, 2020); Öğrencilerin motivasyon kaybı (Özdoğan ve Berkant, 2020) ve Fiziksel aktivitenin azalması (Özok ve Aka, 2021).

Yukarıdaki alanyazın taramasında görüldüğü gibi, en fazla göze çarpan sorun etkileşim sorunudur. Bu sorunu alt yapı ve teknik sorunlar, internet erişimi ve ölçme-değerlendirme konularındaki sorunlar takip etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, bir ortamın, tek bir konunun, tek bir belge deposunun veya belirli bir olayın ayrıntılı bir incelemesini (Merriam, 1998; Stake, 1994; Yin, 1989; akt. Bogdan ve Biklen, 2007) mümkün kılan vaka çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırmadaki vaka ise zorunlu uzaktan eğitim sürecidir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan dört öğretim elemanı ile aynı kurumda öğrenim gö-

ren 15 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılırken ve öğretim elemanları gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya katılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi bu yöntemin gücünü ve mantığını derinlemesine anlamaya odaklamasıdır, çünkü bu şekilde bilgi bakımından zengin kişilere ulaşmak mümkündür (Patton, 2002). Öğrencilerin seçiminde, uzaktan eğitimle verilen derslere katılım oranlarına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, derslere hiç katılmayan beş, ara sıra katılan beş ve çoğunlukla katılan beş öğrenci araştırmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan bütün öğrenciler birinci sınıf öğrencisidir ve bu öğrencilerin 9'u kadın, 6'sı erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci iki grup için farklı yürütülmüştür. Pandemi koşullarından dolayı, öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler açık havada gerçekleştirilirken, öğrencilerle yapılan görüşmelerde adobe connect sistemi kullanılmıştır. Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler ortalama 36 dakika sürerken, öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 23 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizine tabii tutularak incelenmiştir. Creswell (2009) tarafından belirtildiği üzere nitel verilerin incelemesi temalara ulaşmak için yapılır. Benzer şekilde, bu araştırmada da nitel veriler derinlemesine incelenerek kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, ham veriler birkaç kez okunduktan sonra, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerildiği üzere, katılımcıların yanıtları bir bütünlük içerisinde irdelenmiştir. Akabinde kodlamalar yapılmış ve son olarak da temalar oluşturulmuştur.

Analiz sürecinde, öğrencilere "Ö1, Ö2, ...Ö15" gibi kod numaraları verilmiş ve öğretim elamanlarına ise "ÖE1…ÖE4" kod numaraları verilmiştir. Katılımcıların görüş ve düşüncelerini anlaşılır ve net bir şekilde yansıtabilmek amacıyla gerekli görülen durumlarda bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi sağlanmıştır. Rastgele seçilmiş iki görüşme metni, çalışmanın dış güvenirliğini ölçmek amacıyla birbirinden bağımsız iki uzmana gönderilerek metinleri kodlamaları istenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlik=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplananan kodlayıcılar arası güvenirlik değeri ve uyum bir metin için %83, diğeri içinse %80 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, veri analizinde elde edilen kodlamalrın yeterli düzeyde güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

3. BULGULAR

Araştırma bulguları öğretim elemanı ve öğrencilerin hem benzer hem de farklı sorunlara işaret ettiğini göstermiştir. Veriler incelemek için kullanılan Iiçerik analizi sonucunda üç tema elde edilmiştir. Bu temalar öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, öğretim elemanlarından kaynaklan sorunlar ve kurumsal sorunlar olarak adlandırılmıştır. Uzaktan eğitimde karşılaşılan öğretim elemanı kaynaklı sorunlar isimli temaya ait kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Uzaktan eğitimde karşılaşılan öğretim elemanı kaynaklı sorunlar*

Tema	Kodlar	*f*
Öğretim elemanı kaynaklı sorunlar	Ölçme ve değerlendirmede öğrenci denetiminin zorluğu	4
	Öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerindeki yetersizlikleri	3
	Öğretim elemanlarının hazırlıksız yakalanması	4
	Çevrimiçi öğrenmeye uygun ders programları hazırlanmasında yaşanan zorluklar	2
	Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme konusundaki deneyimsizliği	4

Araştırmada katılımcılara "*zorunlu uzaktan eğitim sürecinde en fazla karşılaştığınız sorun veya sorunlar nelerdir?*" ve "*uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?*" soruları yöneltilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcılar "ölçme ve değerlendirmede öğrenci denetiminin zorluğu", "öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerindeki yetersizlikleri," "öğretim elemanlarının hazırlıksız yakalanması," "çevrimiçi öğrenmeye uygun ders programları hazırlanmasında yaşanan zorluklar," ve "öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme konusundaki deneyimsizliği" gibi sorunlara değinmişlerdir. Bir öğretim elemanı süreçte uzaktan eğitimdeki tecrübe eksikliği ve etkileşim konularına değinirken aşağıdaki ifadelere yer vermiştir:

Uzaktan eğitim tecrübesi olmayan öğretim elemanlarının ders verimlerinin düşük olması ve ayrıca derslerde etkileşimin olmamasından kaynaklı olarak oluşan monotonluk öğretim elemanında kaynaklı sorunlar arasında gösterilebilir. (ÖE2)

Aynı öğretim elemanı hem öğrenci hem de ölçme değerlendirme ile ilgili sorunlar için aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü ve değerlendirme sürecinin ağırlıklı olarak ödevler ile yapılması sonucu rehavete kapılmaları da başka bir sorun teşkil etmektedir. (ÖE2)

Başka bir öğretim elemanı samimi bir şekilde bir öz eleştiri yaparak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

[…] *Doğrusunu söylemek üzere, uzaktan eğitime geçilmeden önce uzaktan eğitim ile ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Siz bazı uzaktan eğitim uygulamaları hakkında bizimle bir toplantı yaptığınızda bu konuda ne kadar yetersiz olduğumu anladım açıkçası. Sanırım bu konular biraz da kişisel ilgi ile alakalı. Konu ile ilgili bir ilgim de yoktu açıkçası ama bundan sonra kendimi bu konularda geliştirmeye çalışacağım. İleride nelerle karşılaşacağımız belli olmaz.* (ÖE4)

Uzaktan eğitimde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlar isimli temaya ait kodlar Tablo 3'te sunulmuştur. Görüldüğü üzere, "öğrencilerin yeterli internet erişimine sahip olmamaları," "bilgisayarı olmayan öğrencilerin cep telefonu ile dersleri takip etmekte yaşadıkları zorluklar," "öğrencilerdeki öğrenme motivasyonu eksikliği," "öğrenci katılımının azlığı," "öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirmeleri," "öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin olmaması," "öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna sahip olmaması," "öğrencilerin temel bilgisayar kullanma becerisine sahip olmaması," "derslerin öğrencilerin beklentilerini karşılamaması," "öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olmamaları," "öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olmamaları," "öğrencilerin derslere aktif katılımının sağlanamaması," ve "öğrencilerin bir süre sonra derslerden kopması" gibi sorunlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri hakkındaki bazı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır:

Hocam, şimdi biz evde 6 kardeşiz. 4 kişi okula gidiyor. Hepimiz de uzakta eğitim alıyoruz. Bizim bir bilgisayarımız yok. Evde sadece iki akıllı telefon var. Bundan dolayı da sırayla derslere girmek zorunda kalıyoruz. Sınırsız internet bağlantımız da yok, internetimiz bitince hiçbirimiz derslere de giremiyor zaten. Bundan dolayı da bütün derslere girme şansımız yok. Çoğu dersi de kaçırıyoruz bundan dolayı. İmkânsızlıktan yani. (Ö7)

Doğrusunu söylemek gerekirse ben başlarda bütün derslere katıldım. Ama süre sorunundan dolayı ve bazen de çekindiğim için anlamadığım konularda soru sormaktan çekindim. Bir de sınıf arkadaşlarımı da tanımadığım için dalga geçilir endişesiyle fikirlerimi derste ifade etmekten çekindim hep. (Ö11)

Neden derse hiç girmiyorsunuz ya da nadiren giriyorsunuz? Sorusuna verilen bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Hocam, bilgisayarım yok, telefondan da görüntü küçük, pek bir şey anlaşılmıyor, girsem de boş yani." (Ö4)

[...] bir hocamız mesela sanki sınıftaymışız gibi açın kitapları diyor ve başlıyor anlatmaya, bu da bir süre sonra çok sıkıcı oluyor, o yüzden o hocamızın dersine girmek istemiyorum. Daha dikkat çekici ve eğlenceli şeyler yapılsa daha iyi olur bence. (Ö13)

Uzaktan eğitimi sevmedim hocam, konular tam olarak anlaşılmıyor, sorunlar çıkıyor, sisteme giremiyorum, ne bileyim sistem atıyor, çok az öğrenci derse giriyor, ders çalışılmıyor okul dışında. (Ö6)

Hocam şimdi eğri oturalım doğru konuşalım, ben derslere girmesem bile çok yüksek notlar alıyorum, gruplarda soruların cevapları zaten veriliyor, o yüzden çoğu öğrenci derslere girmeden ve çalışmadan dersleri yüksek notlarla geçiyor. (Ö1)

Tablo 3. *Uzaktan eğitimde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlar*

Tema	**Kodlar**	***f***
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Öğrencilerin yeterli internet erişimine sahip olmamaları	14
	Bilgisayarı olmayan öğrencilerin cep telefonu ile dersleri takip etmekte yaşadıkları zorluklar	11
	Öğrencilerdeki öğrenme motivasyonu eksikliği	9
	Öğrenci katılımının azlığı	13
	Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirmeleri	8
	Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin olmaması	6
	Öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna sahip olmaması	8
	Öğrencilerin temel bilgisayar kullanma becerisine sahip olmaması	12
	Derslerin öğrencilerin beklentilerini karşılamaması	10
	Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olmamaları	5
	Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olmamaları	10
	Öğrencilerin derslere aktif katılımının sağlanamaması	11
	Öğrencilerin bir süre sonra derslerden kopması	12

Öğretim elemanları da öğrencilerden kaynaklı benzer sorunlara değinip ayrıca çözüm önerileri de sunararak şu ifadelere yer vermişlerdir:

Daha etkili bir uzaktan eğitim için tüm öğrencilerimizin internet ve bilgisayar/akıllı telefon imkânı olabilir. Telefonu ve bilgisayarı olmasına rağmen internet alt yapısı olmayan yerler bulunmakta. Bunlar için devletin telefon operatörleriyle bir anlaşma yapıp öğrenciler için sınırsız internet imkânının belli bir indirim karşılığında sunması olabilir. Milli Eğitim

Bakanlığı buna benzer uygulaması mevcut ancak bu internet paketinin 8 GB ile sınırlı olması öğrencilere yeterli gelmemektedir. Buna benzer bir uygulama olarak sınırsız internet üniversite öğrencileri içinde yapılabilir. Ayrıca telefon operatörlerinin kullanılamadığı köylerde mevcuttur. Bunun içinde ihtiyaç olan yerlere bu operatörlerin alt yapılarının oluşturulması için bir uygulama yapılabilir. Bu uygulamanın katkısı sadece uzaktan eğitime değil oralarda yaşayan insanların temel ihtiyaçlardan birisi olan iletişim ve haberleşmenin de karşılanmış olmasıdır. (ÖE1)

Öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmalı ve dersler senkron bir şekilde maksimum katılım ile yapılmalıdır. Fırsat eşitliğini açacak olursak öğrencilere ücretsiz bilgisayar ve derslerde kullanacağı limitsiz internet sağlanmalıdır. (ÖE3)

Uzaktan eğitimde öğrenciler devam zorunluluğu olmamasından kaynaklı olarak bir rehavete kapılıp derslere katılmamayı tercih ediyorlar. Uzaktan eğitim ile birlikte özellikle Doğu ve Güney doğu bölgesindeki öğrencilerimizin internet imkânı olmaması derslere ve hatta sınavlara katılımda problemler ortaya çıkarmıştır. (ÖE4)

Uzaktan eğitimde karşılaşılan kurumsal sorunlar isimli temaya ait kodlar Tablo 4'te sunulmuştur. Bu sorunlar "üniversitedeki internet altyapısı eksikliği," "üniversitenin uzaktan eğitimdeki yetersizliği," "uzaktan eğitim materyalinin azlığı," "sistemden kaynaklanan bağlantı sorunları" olarak özetlenmiştir.

Tablo 4. *Uzaktan eğitimde karşılaşılan kurumsal sorunlar*

Tema	**Kodlar**	***f***
Kurumsal sorunlar	Üniversitedeki internet altyapısı eksikliği	4
	Üniversitenin uzaktan eğitimdeki yetersizliği	4
	Uzaktan eğitim materyalinin azlığı	3
	Sistemden kaynaklanan bağlantı sorunları	17

Bir öğretim elemanı kurum kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri için aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Uzaktan eğitime ilk geçildiği dönemde öğrenci ve öğretim elemanlarına yeterli eğitim verilmedi. Kendi başımıza araştırma yapmak zorunda kaldık. Bunun yanı sıra yeni dönemde yine uzaktan eğitim olacağı netleşmesine rağmen eğitim öğretimin başladığı haftada sistemin anlatılmaya ve eksiklerinin tamamlanmaya çalışılması ve bunun devam etmesi büyük bir sorundur. Bu tarz durumlarda tüm eksikler ve gerekli eğitimler eğitim öğretim haftası başlamadan önce tamamlanıp tamamen hazır halde olması gerekmektedir. Özellikle yine sistemsel kaynaklı olarak düzgün bir ders

programının olmaması ve bunun üzerine öğrencilerin de ne zaman derse gireceklerini bilmemesi derslere katılımı azaltmıştır. (ÖE1)

Başka bir öğretim elemanı "*öğretim elemanlarına dijital öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimleri verilmelidir.*" (ÖE3) önerisi ile öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerindeki eksikliklerinin giderilmesinin gerekliliğine değinmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sorularına yanıtlar bulmak için öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Zorunlu uzaktan eğitim süreci başlarında yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular, sorunların öğretim elemanı, öğrenci ve kurum kaynaklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, aşağıdaki paragraflarda tartışılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen en önemli bulgu, uzaktan eğitimin olmazsa olmazı bilgisayar ve internet gibi araçların olmayışı veya sınırlı sayıda öğrencinin bu araç ve imkanlara sahip olmasıdır. Bu bulgu, Afşar ve Büyükdoğan (2020), Cantürk ve Cantürk (2021), İmamoğlu ve İmamoğlu (2020), Kurnaz ve Serçemeli (2020), Özdoğan ve Berkant (2020), Yıldız (2020) ve Wang, Cheng, Yue ve McAleer (2020) tarafından yapılan araştırmalarla aynı doğrultudadır. Öğrencinin bir bilgisayarı yoksa veya bütün dersleri takip etmesini sağlayacak kadar internet limiti yoksa daha en başından öğrenciye ulaşamadığımız için öğrenmenin de gerçekleşmesi yani öğrencinin herhangi bir dersin kazanımlarına ulaşması beklenemez. Bununla birlikte, Aras ve Karakaya (2020), Kürtüncü ve Kurt (2020); Keskin ve Özer-Kaya (2020), Özdoğan ve Berkant (2020) ve Yıldız (2020) tarafından da ulaşıldığı gibi kurumsal alt yapı sorunları ve teknik sorunlar ulaşılan önemli bulgulardan bir diğeridir. Yani öğrencinin bilgisayarı ve interneti olsa bile sistemden kaynaklanan sorunlar yine öğrencinin öğrenmesini engelleyen bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır.

Derslere öğrenci katılımının azlığı ve öğrencilerin fikirlerini açıklamaktan veya hocaya soru sormaktan çekinmesi sorunu, Atılgan vd. (2021), Birişçi (2013), Cantürk ve Cantürk (2021), Duran (2020), Ekiz (2020), Hebebci, Bertiz ve Alan, (2020), Kaya (2021), Özdemir ve Uğur (2021), Özdoğan ve Berkant (2020), Özdemir ve Uğur (2021), Şeren, Tut ve Kesten (2020), Tunga ve İnceoğlu (2016), Yıldız (2015), Yıldız (2020) ve Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından ulaşılan etkileşim sorunu ile aynı doğrultudadır. "Uzaktan eğitimde etkileşim önemlidir; öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimi en önemlisidir, bunu öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci etkileşimi takip eder" (Simonson, Smaldino ve

Zvacek, 2015, s. 73). Etkileşimin olmadığı bir eğitim öğretim sürecinde öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesinin çok zor olacağı muhtemeldir. Aynı zamanda, anlaşılmayan hususlar hakkında soru sorulmaması, yanlış öğrenmelere de sebebiyet verebilir. Bundan dolayı, öğretim elemanlarının etkileşimi arttıracak önlemler almaları önerilmektedir. Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, uzaktan eğitimde, "dialog, iletişim ve etkileşim önemli unsurlardır. Bu bağlamda, öğrenciler arası etkileşimi sağlayacak grup çalışmalarına yer verilmelidir. Diğer yandan, öğrencilerin ders kaynaklarına ulaşması kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca, öğrenciler herhangi bir konu hakkında öğretmenlerine her zaman ulaşabileceklerini bilmelidirler" (Kaya, 2020, s. 155).

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissetmesi bulgusu, Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan çalışma ile aynı doğrultudadır. Bu bağlamda, öğretim elemanları kendilerini eksik gördükleri hususlarda geliştirmeli veya kurum bu konuda onlara eğitim fırsatları sunmalıdır. İnternet erişimi ve bilgisayara sahip olmama sorunları Bozkurt (2020) ve Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından ulaşılan eşitsizlik sorunu ile, ölçme ve değerlendirme sorunları Özdoğan ve Berkant (2020), Sarı (2020) ve Şeren, Tut ve Kesten (2020) tarafından ulaşılan sorunlarla aynı doğrultudadır. Diğer önemli bir bulgu, öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk almadıklarını ve kendi kendine öğrenmede eksikleri olduğunu göstermiştir. Kaya (2020) tarafından belirtildiği gibi öğrencilerdeki öğrenme özerkliğini geliştirmek için öğrenciye daha fazla sorumluluk verilmeli, böylece kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması sağlanmalıdır, bu bağlamda öğretim elemanının daha çok yol gösterici bir rol alması önerilebilir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, zorunlu uzaktan eğitim sürecinden her öğrencinin aynı seviyede faydalanamadığını söylemek mümkündür. Aynı şekilde, uzaktan eğitimin her öğrenciye uygun olmadığı da ileri sürülebilir. Bir diğer sonuç ise, öğrencilerin almış oldukları notların öğrenmelerinin gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak alınamayacağıdır. "Öğretimin etkililiği, öğrencilerin öğretilenleri öğrenmesiyle ölçülür" (Homberg, 1985, s. 15), dolayısıyla bu durumda öğretimin etkililiği güvenilir bir şekilde ölçülemez.

Yukarıda sunulan sorunlara bakıldığında bu sorunların daha çok öğrencilerden kaynaklandığı, bunun yanında öğretim elemanı ve kurumsal bazı sorunlar da olduğu göze çarpmaktadır. Bu sorunlara yönelik geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Üniversiteler internet alt yapılarını geliştirmelidir.
- Üniversitelerde daha etkili uzaktan eğitim sistemleri geliştirilmelidir.

- Öğretim programlarının belli bir oranı uzaktan eğitimle verilmelidir.
- Öğretim elemanları, bilişim teknolojileri konusunda kendilerini geliştirmelidir.
- Öğretim elemanları, gelecekteki dönemlerde en az bir derslerini uzaktan eğitimle verme konusunda teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin aktif katılımlarını engelleyen faktörler incelenerek, bu faktörleri ortadan kaldıracak önlemler alınmalıdır.
- Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-etkileşimini arttıracak önlemler alınarak etkili bir öğretim ortamı sağlanmalıdır.
- Öğrenciler, öğrenmelerinde sorumluluk almaları yönünde teşvik edilmelidir.
- Öğrencilere temel bilgisayar ve teknoloji kullanımı konularında eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

Afşar, B., & Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 158-179. https://dergipark.org.tr/tr/pub/karataysad/issue/57615/818536.

Aggarwal, A. (2000). *Web-Based learning and teaching technologies: Opportunities and challenges.* Hershey-USA: Idea Group Publishing.

Aly, I. (2013). Performance in an online introductory course in a hybrid classroom setting. *Canadian Journal of Higher Education, 43*(2), 85–99.

Aly, I. (2016). Comparison of students' performance in a managerial accounting course taught in blended learning, traditional classroom, and online setting. *Quarterly Review of Business Disciplines, 2*(4), 325–336.

Aras, E., & Karakaya, Y.E. (2020). Spor eğitimi kurumlarında görev yapan akademik personelin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Nitel bir çalışma. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18(*2), 1-12.

Arbaugh, J. B., Godfrey, M. R., Johnson, M., Pollack, B. L., Niendorf, B., & Wresch, W. (2009). Research in online and blended learning in the business disciplines: Key findings and possible future directions. *The Internet and Higher Education, 12*(2), 71–87. doi:10.1016/j.iheduc.2009. 06.006

Atılgan, B. (2021). Tıp fakültesi öğrencilerinin gözünden acil uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergis , 29*(6), 396-406 . DOI: 10.17942/sted.837551

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4).

Basile, A., & D'Aquila, J. M. (2002). An experimental analysis of computer-mediated instruction and student attitudes in a principles of financial accounting course. *Journal of Education for Business, 77*(3), 137–143.

Bilgiç, H. G., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri [Current situation of online learning in Turkish higher education institutions: needs, problems, and possible solutions]. *Journal of Higher Education, 1*(2), 80-87.

Bilgiç, H. G., & 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. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, *2*(1), 24-40. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25080/264691.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for edcation*: An introduction to theory and methods. (fifth ed.). USA: Pearson Education, Inc.

Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten- öğrenen rollerinin belirlenmesi.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 1-23. Doi: 10.29065/usakead.777652 .

Cantürk, G., & Cantürk, A . (2021). İngilizce öğretmenlerinin covıd-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi . *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences , 3* (1) , 1-37 . Doi: 10.35452/caless.2021.1.

Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive dis- tance education technologies in K-12 learning: A meta- analysis. *International Journal of Educational Telecommunications, 7*(1), 73–88.

Chen, C. C., & Jones, K. T. (2007). Blended learning vs. traditional classroom settings: Assessing effectiveness and student perceptions in an MBA accounting course. *Journal of Educators Online, 4*(1), 1–15.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (3rd Ed.). USA: Sage Publications.

Çelen, F., Çelik, A., & Seferoğlu, S.S. (2011). Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education, 1*(1), 25-34.

Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: a phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2*1(1), 81-98.

Dell, C. A., Low, C., & Wilker, J. F. (2010). Comparing student achievement in online and face-to-face class formats. *Journal of Online Learning and Teaching, 6*(1), 30–42.

Dendir, S. (2019). Performance differences between face-to- face and online students in economics. *Journal of Education for Business, 94*(3), 175–184. doi:10.1080/ 08832323.2018.1503586

Ekiz, M. A. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi, 2*(Özel Sayı 1), 1-13.

Enriquez, A. G. (2010). Enhancing student performance using tablet computers. *College Teaching, 58*(3), 77–84. doi:10.1080/87567550903263859

Fortune, M. F., Shifflett, B., & Sibley, R. E. (2006). A com- parison of online (high tech) and traditional (high touch) learning in business communication courses in Silicon Valley. *Journal of Education for Business, 81*(4), 210–214. doi:10.3200/JOEB.81.4.210-214

Johnson, S. D., & Aragon, S. R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult & Continuing Education, 100*, 31-44. https://doi.org/10.1002/ace.117

Gagne, M., & Shepherd, M. (2001). Distance learning in accounting: A comparison between a distance and a trad- itional graduate accounting class. *The Journal, 28*(9), 58–60.

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim, *Journal of Research in Education and Teaching*, *4*(3).

Hebebci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4*(4), 267-282.

Herman, T., & Banister, S. (2007). Face-to-face versus online coursework: A comparison of learning outcomes and costs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7*(4), 318–326.

İmamoğlu, H. V., & İmamoğlu, F. S. (2020). Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research, 10*(4), 742-761.

Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19)*, 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim.* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Kaya, S. (2020). Uzaktan eğitimde başarının önkoşulları. F. Tanhan & H.İ. Özok (Ed.). *Pandemi ve eğitim*, (ss. 145-158). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, S. (2021). The factors predicting students' participation in online English courses. *Eurasian Journal of Educational Research 91,* 301-320. Doi: 10.14689/ejer.2021.91.14.

Keller, J. H., Hassell, J. M., Webber, S. A., & Johnson, J. N. (2009). A comparison of academic performance in trad- itional and hybrid sections of introductory managerial accounting. *Journal of Accounting Education, 27*(3), 147–154. doi:10.1016/j.jaccedu.2010.03.001

Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İKÇÜSBFD, 5* (2), 59- 67. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174.

Kırmacı, Ö., & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar [The problems of campus students in simultaneous online distance education]. *Journal of Theory and Practice in Education, 14*(3), 276- 291. doi:10.17244/eku.378138

Kızılok, G. E., & Özok, H. İ. (2021). Teachers' views on stress and internet addiction due to cultural differences. *Participatory Educational Research, 8*(3), 441-467. http://dx.doi.org/10.17275/per. 21.75.8.3

Kondakçı, Y., Bedenlier, S., & Aydın, C. H. (2019). Turkey. O. Zawacki-Richter and Adnan Q. (Ed.), *Open and distance education in Asia, Africa and the Middle East: National perspectives in a digitalage* (2nd ed.) (pp. 105–119). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Kurnaz, E., & Serçemeli, M., (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma.*Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*,*4*(1), 262-288. https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358.

Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7* (5), 66-77.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2ndEd.). USA: Sage. Moore, M. G., and Kearsley, G. (2012). Distance education: A systems view of online learning. New York: Cengage

Özbay, O. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), 376-394.

Özdemir, D., & Uğur, M. E. (2021). Model proposal on the determination of student attendance in distance education with face recognition technology. *Turkish Online Journal of Distance Education, 22*(1), 19-32.

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covıd-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 13-43.

Özok, H. İ. & Aka, P. (2021). Pandemi nedeniyle evde kalan genç yetişkinlerin bilinçli farkındalık ve stres kontrolü ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - Education, 16*(2), 1087-1104. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48264

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3*(1), 121-128.

Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms (3rd ed.).* Charlotte, NC: Information Age.

Shachar, M., & Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4*(2), 318–334. doi:10.19173/irrodl.v4i2.153

Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education.* (6th ed.). USA: IAP–Information Age Publishing, Inc.

Smith, R. L., Flamez, B., Vela, J. C., Schomaker, S. A., Fernandez, M. A., & Armstrong, S. N. (2015). An exploratory investigation of levels of learning and learn- ing efficiency between online and face-to-face instruction. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 6*(1), 47–57. doi:10.1177/2150137815572148

Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies, 15*,(6).

Tunga, Y. ve İnceoğlu, M. M. (2016). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma yaklaşımı kullanımının öğrenenlerin motivasyon durumlarına katkısının incelenmesi. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (s. 620-625)*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Yıldız, M. (2015). Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yıldız, V. A. (2020, September). Üniversite *Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri*. In Conference Proceeding Book (p. 19). Near East University.

Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(6).

Wang, C., Cheng, Z., Yue, X. G., ve McAleer, M. (2020). Risk management of Covid- 19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management, 13* (2), 1-6.

Warren, L. L., & Holloman, Jr, H. L. (2005). On-line instruction: Are the outcomes the same? *Journal of Instructional Psychology, 32*(2), 148–152.

Bölüm 6

MATEMATİK ALAN EĞİTİMİ UZMANLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERSLERİNDE KULLANDIKLARI SORULARIN ANALİZİ*

İlhan KARATAŞ[1]

Avni YILDIZ[2]

*Bu makalenin bir kısmı 28-30 Ekim 2021 tarihinde düzenlenen Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu – 5'te sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ABD, Ereğli/Zonguldak/Türkiye. Orcid Id: 0000-0001-5906-2132, e-mail: ilhankaratas@beun.edu.tr

2 Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ABD, Ereğli/Zonguldak/Türkiye. Orcid Id: 0000-0002-6428-188X, e-mail: yildiz.avni@gmail.com

GİRİŞ

Matematik öğretimin belirlenen amaçlarına ulaşılmasında matematik öğretmeni önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlik bir şemsiye gibi birçok bilgi, inanç ve kavramayı içerdiği için tamamlanmayan ve bu nedenle de sonlanmayan bir yapıdadır (Rohaan, Taconis ve Jochems, 2009). Bu nedenle öğretmenin hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği matematik eğitimi araştırmalarının yıllardır konusu olmuştur. Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgilerin neler olması gerektiğine dair farklı görüşler ve uygulamalar olduğu ifade edilmiştir (Shulman 1986). Araştırmalarda öğretmenin konu alan bilgisinin yanında alan eğitimi bilgisinin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Shulman (1987) öğretmen bilgisinin bileşenlerini *konu alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, müfredat bilgisi, öğrenenler hakkında bilgi, eğitimsel bağlam bilgisi, eğitimin felsefi ve tarihsel amaçları hakkında bilgi ve pedagojik alan bilgisi* olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada alan eğitimi bilgisini (AEB), öğretmenin konu alan bilgisi ile yöntem bilgisinin kesişimiyle öğrenci ihtiyaç ve becerilerini de dikkate alarak uygun öğrenme ortamları hazırlama bilgi ve becerisi olarak tanımlamıştır.

Araştırmacılar özelde AEB'yi kategorize etmek için birçok model önerisinde bulunmuşlardır (Cochran, DeRuiter ve King, 1993; Fernandez-Balboa ve Stiehl, 1995; Gess-Newsome, 2015; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Park ve Oliver, 2008). Bu modellerden popüler olan ve araştırmacıların en fazla tercih ettikleri Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) tarafından önerilen model olmuştur. Bu modele göre AEB, dört bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler öğretim stratejisi bilgisi, öğrenci anlamalarını içeren bilgi, öğretim programı bilgisi ve ölçme bilgisi şeklindedir. Bu çalışmada Magnusson v.d. (1999) tarafından önerilen ve Tablo 1'de ayrıntıları yer alan modelin bileşenleri dikkate alınmıştır.

Tablo 1. *Magnusson v.d. (1999) tarafından önerilen Alan Eğitimi Bilgisi Modelinin boyutları ve göstergeleri*

Alan Eğitimi Bilgisinin Alt Boyutları	**Göstergeler**
Öğretim stratejisi bilgisi	Öğretim ortamının organize edilmesi Öğretim sırasında öğretmenin özel tepkileri Öğretmenin, öğretim sırasındaki aktiviteleri Öğretimde ihtiyaç duyulan materyallerin belirlenmesi Özel kavramlar için gösterim şekilleri

Öğrenci anlamalarını içeren bilgi (Öğrencinin kavram bilgisi)	Öğrenci kavram yanılgıları Öğrenci zorlukları Öğrencilerin ön bilgileri Öğrencinin bir problemi çözerken kullandığı strateji bilgisi
Müfredat (Öğretim Programı) Bilgisi	Öğretim için hedefler Müfredat kaynakları Kitap içerikleri Matematik konularının kapsamı ve sıralaması Ulusal ve yerel standartlar
Ölçme Bilgisi	Öğrenciler niçin ölçülmeli ve nasıl ölçülmeli Ölçme ile elde edilen bilgilerin tanımlanması Ölçme stratejileri Ölçme sonuçlarına göre öğretmenin potansiyel tepkisi Ölçmenin amacı Ölçülecek bilgi

Tabloya göre boyutların her biri için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi çeşitleri de belirlenmiştir. Örneğin öğretmen, öğrencinin hangi kavram yanılgılarına ve zorluklarına sahip olabileceği bilgisine sahipse alan eğitimi bilgisinin öğrenci anlamaları boyutuyla ilgilidir.

Öğretmen adayları, gördükleri matematik alan bilgilerinin gereksiz ve aşırı olduğu düşüncesine sahip iken çoğu matematik eğitimcisi matematiği öğretebilmek için matematik alan bilgisine sahip olmanın yeterliliği hususunu tartışmaktadır (Potari, 2001). Fakat şu durum da bir gerçek ki bir alan öğretmenini, alan uzmanından ayıran önemli noktaların başında, alan bilgisi ile eğitim bilgisinin kesişiminin sağlanması yani öğretmen, alan bilgisini öğrencilerin becerilerinin çeşitliliğine göre eğitimsel boyutu da dikkate olarak etkili bir şekilde uyarlayabilmelidir (Shulman, 1987). Nitekim Goulding, Rowland ve Barber (2002) öğretmen adaylarının zayıf kalan konu bilgisinin öğretimi planlama becerileri üzerinde etkisi olacağını, Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy (2001) ise bir öğretmenin alan bilgisindeki artışla iyi bir öğretmen olabileceğini ve bunun da öğrenci başarısını artıracağını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının mesleklerinde ihtiyaç duyacakları alana ve alan eğitimine özgü temel bilgi ve beceriler eğitim fakültelerinde kazandırılmaya çalışılır (Seferoğlu, 2004; Tekışık, 2006). Unutulmamalıdır ki adayların öğretmen olduklarında nasıl matematik öğretmelerini arzuluyorsak, onlara da fakültelerde aynı şekilde öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir (Baki, 2002). Matematikteki herhangi bir bilgiyi hangi pedagojik yaklaşımla ve teknolojiden alacağı hangi destekle nasıl öğreteceğini bilemeyen veya bu konuda zorlanan bir öğretmen adayının

mesleklerinde daha fazla problem yaşayacağı aşikardır (Özgen, Narlı ve Alkan, 2013).

Ball (2000) alan bilgisinin bileşenlerinin belirlenmesinde basit olarak müfredatla ilgili düzenlemelerin haricinde, öğretmenlerin bu bilgilerini öğrencilerinin anlamaları için nasıl kullandıklarının incelenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Shulman (1987) ise alan bilgisinin önemli olduğunu, ancak bilgileri anlamlı öğrenme parçacıklarına dönüştürebilmenin çok daha önemli olduğunu belirtmiştir. Brown ve Borko (1992)'ya göre de öğretmen, alan eğitimi bilgisini deneyimler ile kazanmakta ve bu bilgi deneyimlerle sürekli büyümektedir. Yukarıda bahsedilenler düşünüldüğünde öğretmen adaylarına alan eğitimi derslerinde nasıl sorular yöneltilmektedir sorusuna yanıt verilmesi gerektiği söylenebilir.

Matematik eğitiminde özelde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yoğun olarak incelendiği görülmektedir (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010; Taşdemir, 2014). Bunun yanında matematik öğretmen adaylarının alan derslerine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Ayyıldız ve Çınar, 2016; Moralı, Köroğlu ve Çelik, 2004; Turanlı, Karakaş ve Keçeli, 2007; Yıldız, Baltacı ve Kartal, 2020). Ayrıca öğretmen ya da öğretmen adaylarının alan bilgilerinin ders anlatım süreçleri üzerine etkisini konu alan birçok çalışma da vardır (Dönmez, 2009). Fakat öğretim üyelerinin alan eğitimi derslerinde matematik öğretmen adaylarına yönelttikleri soruları inceleyen bir çalışma literatürde yer almamaktadır.

Eğitim Fakültesindeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği programının amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan öğretmen ve matematik öğretmeni özel alan yeterliliklerini en üst düzeyde gerçekleştirme potansiyeline sahip öğretmen adayları yetiştirmek olarak belirlenmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi ve buna yönelik eğitim verilmesi önemli bir konudur. Bununla birlikte bu eğitim-öğretim sürecinde öğretmen adaylarının istenilen bilgi ve deneyime sahip olup olmadığını belirlemek ve değerlendirmek için öğretim elemanlarının değerlendirme amacıyla hazırlamış oldukları sınavların incelenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmanın amacı, matematik öğretmeni yetiştirilen programlardaki alan eğitimi derslerinde öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgilerinin değerlendirildiği sınav sorularını incelemek olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Wach ve Ward

(2013) doküman analizini, yazılı belgelerin içeriğini sistematik analiz edilmesinde kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Doküman analizi, verilerden anlam çıkarmak ve bir anlayış oluşturmak için yapılan inceleme ve yorumlama gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Çalışmada eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisini değerlendirmede kullandıkları sorular analiz edilmiş ve yorumlamalar yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmadaki verileri derinlemesine irdelemek ve açıklamak amacı olduğundan doküman analizi yöntemi daha uygundur.

Örneklem

Çalışmadaki verileri, alan eğitimine yönelik ilköğretim matematik öğretmenliği programında yer alan özel öğretim yöntemleri, matematik öğretimi, geometri öğretimi, sayılar öğretimi, cebir öğretimi, olasılık ve istatistik öğretimi gibi alan eğitimi derslerini yürüten öğretim elamanlarının sınavlarda kullanmış olduğu ölçme değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de farklı bölgelerde yer alan eğitim fakültelerinde görev yapan ve belirtilen alan eğitimi derslerini yürüten 13 öğretim üyesinin sınav soruları toplanmıştır. Elde edilen sınav soruları toplam 979 sorudan oluşmaktadır. Sınavlarda farklı zamanlarda sorulan aynı sorular bir kez değerlendirmeye alınmış ve çalışmada incelenen toplam soru sayısı elde edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, Magnusson vd (1999)'nın tanımladığı dört boyuttan oluşan alan eğitimi bilgisi modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Kavramsal çerçeveye göre ilköğretim/ortaöğretim matematik öğretmenliği programında matematik eğitimi/öğretimi ile ilgili ders veren öğretim elemanlarının sınav soruları kategorize edilmiş ve yüzde frekans şeklinde sunulmuştur. Sınav sorularının analizi sürecinde alan eğitimi uzmanı yazarlar tarafından ayrı ayrı sorular analiz edilmiş ve ortak ve farklı sınıflandırmalar birlikte tartışılmıştır. Veri analizinde çalışmanın güvenirliği sağlamak amacıyla Miles-Huberman Modeli kullanılmıştır. Miles ve Huberman modelinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ:Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂:Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (Baltacı, 2017). Analiz süreci sonucunda alan uzmanı araştırmacılar, incelenen 979 sorunun 880 sorusunda görüş birliğinde iken, 99 soruda da farklı kodlama yapılmıştır. Buna göre elde edilen güvenirlik katsayısı, 0,89 olarak elde edilmiştir. Veri analizi yapan

kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini gösteren sayısal değerin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla elde edilen güvenirlik katsayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Çalışmadaki verilerin Magnusson vd (1999)'nın tanımladığı alan eğitimi bilgisi boyutlarına göre nasıl sınıflandırıldığı aşağıdaki örnek durumlar ile açıklanmıştır. Bir öğretim elemanı öğrencilerin alan eğitimi bilgisini değerlendirmek amacıyla aşağıdaki sınav sorusunu kullanmıştır.

3. Kavramsal ve işlemsel öğrenmeyi nasıl tanımlarız? Kavramsal öğrenmeye vurgu yapan bir öğretmen $4560 \div 15$ bölme işlemi öğrencilerine nasıl açıklama yaparak anlatır?

Sınav sorusunda öğretim elemanı, bir bölme işlemini öğrencilerinden kavramsal olarak açıklamasını istemiştir. Problem durumunda öğretmen adayının, bölme işleminde açıklamayı nasıl yapacağı konusunda bilgiye sahip olup olmadığı ölçüldüğünden bu soru, alan eğitimi bilgisi boyutlarından *öğretim strateji bilgisi* boyutu olarak değerlendirilmiştir. Alan eğitimi bilgisinin değerlendirilmesiyle ilgili olarak başka bir örnek de şu şekildedir;

Öğrencilerinize yansıma, öteleme ve dönme kavramlarını anlattığınızı düşünün. Öğrencilerin bu kavramlara ilişkin öğrenme ürünlerini değerlendirmek amacıyla nasıl bir ölçme yaparsınız?

Sınav sorusunda öğretmen adayı, bir kavramın öğretiminden sonra öğrencilerin öğrenmelerini nasıl değerlendirileceğini bilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla sınav sorusu, alan eğitimi bilgisinin *ölçme bilgisi* boyutu olarak değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir.

BULGULAR

Matematik öğretmeni yetiştirilen programlardaki alan eğitimi derslerinde öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgilerinin değerlendirildiği sınav sorularının incelendiği çalışmada elde edilen veriler, Magnusson vd (1999)'nın tanımladığı dört boyuttan oluşan alan eğitimi bilgisi modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Kavramsal çerçeveye göre öğretim elemanlarının sınav soruları kategorize edilmiş ve yüzde frekans şeklinde Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğretim elemanlarının sınav sorularının alan eğitimi bilgisi modeline göre dağılımı*

Alan Eğitimi Bilgisinin Alt boyutları	Göstergeler	n	%
Öğretim stratejisi bilgisi	Öğretim ortamının organize edilmesi	71	7
	Öğretim sırasında öğretmenin özel tepkileri	30	3
	Öğretmenin, matematiksel içerik için kullandığı aktiviteleri belirlemesi	109	11
	Öğretimde ihtiyaç duyulan materyallerin belirlenmesi	13	1
	Özel kavramlar için gösterim şekilleri	62	7
	Strateji bilgisi	244	25
	Toplam	**529**	**54**
Öğrenci anlamalarını içeren bilgi (Öğrencinin kavram bilgisi)	Öğrenci kavram yanılgıları	57	6
	Öğrenci zorlukları	9	1
	Öğrencilerin ön bilgileri	52	5
	Öğrencinin bir problemi çözerken kullandığı strateji bilgisi	27	3
	Toplam	**145**	**15**
Müfredat (Öğretim Programı) Bilgisi	Öğretim için hedefler, amaçlar, beceriler	63	6
	Müfredat kaynakları	6	1
	Kitap içerikleri	0	0
	Matematik konularının kapsamı ve sıralaması	42	4
	Ulusal ve yerel standartlar	10	1
	Toplam	**121**	**12**
Ölçme Bilgisi	Öğrenciler niçin ölçülmeli ve nasıl ölçülmeli	9	1
	Ölçme ile elde edilen bilgilerin tanımlanması	3	0,3
	Ölçme stratejileri	2	0,2
	Ölçme sonuçlarına göre öğretmenin potansiyel tepkisi	0	0
	Ölçmenin amacı	7	1
	Ölçülecek bilgi	34	3,5
	Toplam	**55**	**6**
Diğer	Alan bilgisi, ispat, dönüşümler, genellemeler	129	**13**
	Toplam	129	13
TOPLAM		979	100

Tablodan da görüldüğü gibi alan eğitimi bilgisinin ölçüldüğü toplam 979 sorudan 529 soru (%54) alan eğitimi bilgisi modelindeki öğretim strateji bilgisiyle ilgili sorudur. Öğrencinin kavram bilgisini içeren soru sayısı ise 145 olup toplam soruların %15'ni oluşturmaktadır. Bununla birlikte müfredat bilgisini içeren soru sayısı 121 (%12) iken ölçme bilgisini içeren soru sayısı ise 55 (%6) şeklindedir. İncelenen soruların alan eğitimi bilgisi modeline uygun olmayan alan bilgisi, ispat, dönüşümler, genellemeler gibi bilgileri ölçen soru sayısı ise 129 (%13) olduğu belirlenmiştir. Elde

edilen veriler dikkate alındığında matematik eğitimi/öğretimi derslerinde ölçme amacıyla kullanılan soruların yarıdan fazlasının alan eğitimi bilgisi modeline göre öğretim strateji bilgisi alt boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Buna karşın alan eğitimi bilgisi modelinde öğrenci anlamalarını içeren alt boyutla ilgili soruların sayısının azlığı da dikkat çekmektedir.

Alan eğitimi bilgisi modelindeki öğretim strateji bilgisine yönelik hazırlanan soruların hemen hemen yarısı ise öğretmen adaylarının yöntem/strateji bilgisine yönelik soru olduğu (529 sorudan 244 soru) belirlenmiştir. Bu oran tüm soruların dörtte birine karşılık gelmektedir. Bu alt boyuttaki öğretmenin matematiksel içerik için kullandığı aktiviteleri belirlemesine yönelik ise 109 soru sorulmuştur. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarına verilen kavram veya konuya yönelik öğrenme ortamı hazırlanmalarına yönelik ise 71 soru hazırlamıştır.

Öğretmen adaylarının öğretim stratejisi bilgisini değerlendirmek amacıyla verilen kavram/kazanıma yönelik öğrenme ortamı hazırlanmasına yönelik aşağıdaki örnek soru verilmiştir.

b) 6. Sınıf Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri alt öğrenme alanında verilen *"Verilere dayalı olarak tahminler yürütür."* kazanımına uygun bir konu belirleyip öğrencilerin tahmin etme becerilerini kullanmasını gerektiren bir etkinlik tasarlayınız. (20p)

Sınav sorusunda görüldüğü gibi öğretmen adaylarından "verilere dayalı tahminler yürütür" kazanımına yönelik bir etkinlik tasarlanması istenmiştir. Ayrıca üslü sayılarla ilişkili olarak bir matematiksel duruma yönelik aşağıdaki soru hazırlanmıştır.

4) $a^0 = 1$ ve $a^m.a^n = a^{m+n}$ olduğunu öğrencilerinize nasıl anlatırsınız.

Sınav sorusu, bir matematiksel içerik için kullanılacak aktivitelerin belirlenmesini gerektirdiğinden alan eğitimi bilgisinden strateji bilgisi alt boyutuna yönelik değerlendirilmiştir. Bununla birlikte aşağıdaki soruda öğretmen adayından doğrudan anlatım ile buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını karşılaştırmasını istenmiştir.

. Doğrudan anlatım ile buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını öğrenme boyutundan kısaca karşılaştırınız.

İki öğrenme yaklaşımının karşılaştırılması alan eğitimi bilgisinden strateji bilgisini değerlendirdiği için bu boyutta değerlendirilmiştir.

Alan eğitimi modelindeki öğrenci anlamalarına yönelik sorular incelendiğinde ise bu bölümdeki soruların önemli bir çoğunluğunun öğrencilerin kavram yanılgıları ve ön bilgilerine yönelik soru (145 sorudan 109 soru) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı kavramla-

rın öğretmen adayları tarafından da farkına varıp varmadıklarını belirlemek amacıyla aşağıdaki soru sorulmuştur.

(10 pts.) If a student overgeneralize place value, how does she solve the following operation? Then, briefly explain the property student overgeneralizes.

Year	Month	Day
2015	05	16
- 1979	12	07

Soruda basamak değerine yönelik aşırı genelleme yapması durumunda öğrencinin soruda nasıl bir çözüm yapabileceğinin öğretmen adayının farkında olup olmadığı değerlendirmeye alınmıştır. Dolayısıyla öğretim elemanının hazırladığı bu soru, öğrencilerin zorluklarının değerlendirildiği soru olarak değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca bu boyutla ilgili diğer bir soru örneği ise "*Kesirler konusunda öğrencilerin yaşadıkları güçlükler nelerdir? Açıklayınız.*" şeklindedir.

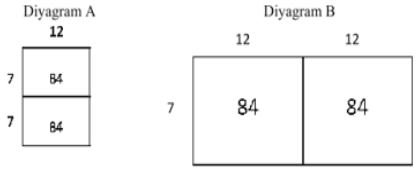
Öğretmen adaylarının öğrencilerin ön bilgileri/öğrenmelerine yönelik bilgilerinin değerlendirildiği sorulara ise aşağıdaki örnek verilebilir.

b) Aşağıda verilen göstergelerin hangi Van Hiele düzeyine ait olduğunu belirtiniz. (10 puan)

Gösterge	Düzey
Bir dikdörtgenin sahip olduğu özellikleri sayma	
Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırma	
Bir eşkenar dörtgenin aynı zamanda paralelkenar olduğunu söyleme	
Bir üçgende bir kenar uzunluğunun diğer iki kenar uzunluğunun toplamından küçük, farkının mutlak değerinden büyük olduğunu ispatlama	
Bir küresel üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamının 180° den büyük olduğunu gösterme	

Soruda öğretmen adayı, öğrencilerin Van Hiele düzeylerinin göstergelerine göre hangi düzeye ait olduğuna karar vermesi beklenmektedir. Bu nedenle sorunun amacına göre öğretmen adayının öğrencilerin ön bilgilerini hangi kategoriye koyacakları değerlendirilmiştir. Bu alt boyuta ait aşağıdaki örnek soruda ise öğretmen adayının öğrencinin yaptığı işlemin veya çözümün farkında olup olmadığı amaçlanmıştır.

Leyla 14 ile 12'yi çarpmak için aşağıdaki metodu önerdi; "*Ben biliyorum ki 7 kere 12, 84 eder, o zaman 14 kere 12'yi elde etmek için 84'ü ikiye katlarım ve o da 168'dir.*" Aşağıdaki diyagramlardan hangisi ve hangileri Leyla'nın metodunu en iyi tarif eder? Neden? Cevabınızı gerekçenizle birlikte açıklayınız.



Öğretim elemanının sorduğu soruda öğretmen adayından, öğrencinin çözümüne uygun diyagramı belirlemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencileri anlama alt boyutunda öğretmenin, öğrencinin bir problemi çözerken kullandığı stratejinin farkına varması beklenmektedir.

Tablodaki verilere göre öğretim elemanları, alan eğitimi bilgisi modelinde önemli diğer boyut olan müfredat bilgisine yönelik 121 soru (%12) sormuşlardır. Bu boyutta hazırlanan 121 sorunun yaklaşık yarısı (63 soru), matematik eğitiminin hedefleri, amaçları ve öğretim programında vurgulanan becerilere yönelik sorudur. Diğer önemli kısmı ise matematik konu/kavramların kapsamı ve sıralamasının değerlendirildiği sorulardan (toplamda 42 soru) oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının hazırladığı örnek iki soru aşağıda verilmiştir.

3. Aşağıdakilerden hangisi matematik eğitiminin genel amaçlarından değildir?
a)Öğrencilerin okula kolay uyum sağlamalarına yardımcı olmak
b)Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilmek
c)Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilmek
d)Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilmek
e)Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilmek

4. Yenilenen matematik öğretim programının temel becerilerinden biri olan akıl yürütme becerisini açıklayınız.

Çoktan seçmeli ve açık uçlu örnek soruda matematik öğretim programının amaçları ve temel beceriler değerlendirmeye alınmıştır. Bu nedenle öğretim elemanının soruları, alan eğitimi bilgisi modeline göre müfredat bilgisinin değerlendirildiği sorular olarak sınıflanma yapılmıştır. Müfredat bilgisinin değerlendirildiği diğer soru örneği aşağıda verilmiştir.

6. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programında açıortay, yöndeş, ters, iç ters ve dış ters açı kavramlarının ilk kez incelendiği sınıf düzeyi aşağıdakilerden hangisidir? *
(10 Puan)

- ◯ 4. sınıf
- ◯ 5. sınıf
- ◯ 6. sınıf
- ◯ 7. sınıf
- ◯ 8. sınıf

Çoktan seçmeli olarak sorulan soruda öğretmen adayları verilen kavramların öğretim programında hangi sınıfta yer aldığını belirlemesi gerekmektedir. Bu nedenle modele göre matematiksel kavramların kapsamı ve sıralaması göstergesini içerdiğinden müfredat bilgisi olarak değerlendirilmiştir.

Elde edilen verilere göre öğretim elemanları, öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisi modelindeki ölçme bilgisi boyutundaki bilgi becerileri ölçmek amacıyla toplam 55 soru (%6) sormuşlardır. Sorulardan büyük çoğunluğu (34 soru) ölçülecek bilgiyle ilgili göstergeye ait sorulardır. Bu göstergeye uygun örnek soru aşağıda verilmiştir.

4. Öğrencilerinize *"Ondalık kesirlerde toplama ve çıkarma işlemleri yapar"* kazanımını anlattığınızı düşünün. Öğrencilerinizin öğrenmelerini değerlendirmek için hangi ölçme-değerlendirme sorularını kullanırsınız? Örneklendiriniz.

Soruda öğretmen adayları, kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerine yönelik ölçme-değerlendirme soruları oluşturmaları beklenmektedir. Kazanıma yönelik hazırlanması gereken soruda öğretmen adayları ölçülecek bilgiye uygun soru örnekleri hazırlamaları gerekmektedir. Bu nedenle soru, ölçülecek bilgi göstergesine uygun olup alan eğitimi bilgisi modeline göre ölçme bilgisi alt boyutu olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda verilen örnek soru ise, ölçmenin amacıyla ilgili göstergeye aittir.

4) Matematiksel problem çözme sürecinde öğrencilerin üst-biliş becerilerini geliştirmek için öğrencilere süreç ile ilgili sorular sorulmalıdır. Aşağıdakilerden hangisi bu sorulardan birisi olamaz?
a. Çözüm için ne tür görsel modeller kullanabilirsin?
b. Benzer bir problem yazabilir misin?
c. Problem toplama ile mi yoksa çarpma ile mi çözülür?
d. Nerede hata yapmış olabilirsin?

Soruda öğretmen adayı problem çözme sürecindeki üst-bilişsel becerileri değerlendirmek amacıyla hangi soruya karar vermesi gerektiği ölçülmektedir. Dolayısıyla modele göre ölçme bilgisi alt boyutunda değerlendirilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çoğu gelişmiş ülkede son yıllarda eğitim ile ilgili reformlar yapılmış ve bu maksatla reformların gerçekleşmesinde rol oynayacak öğretmenlerin yetiştirilmesine ve taşımaları gereken niteliklere ilişkin çalışmalar ağırlık kazanmıştır (Tatar ve Ceyhan, 2018). Bu çalışmada da benzer düşünceden hareketle matematik öğretmeni yetiştirilen programlardaki alan eğitimi derslerinde, öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgilerini değerlendirme amaçlı kullanılan sınav sorularını incelemek amaçlanmıştır. Bu

kapsamda farklı bölgeden üniversitelerin eğitim fakültelerinde alan eğitimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının 979 sorusu analiz edilmiştir. Sorular analiz edilirken Magnusson vd. (1999)'nin tanımladığı alan eğitimi bilgisi modeli dikkate alınmıştır.

Öğretmenlerin uygulamalarında lisanstaki ve hatta daha öncesinde öğrenen olarak okullarda yaşadıkları deneyimlerin rolü büyüktür (Baki, 2008). Yani bu dönemlerde öğretmenlik bilgisinin esasları sağlamsa, öğretmenlik sürecinde öğrenilen yeni bilgiler de aynı şekilde sağlam inşa edilebilir (Ball, Lubienski ve Mewborn, 2001). Nitekim gelişmiş konu bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojik içerik bilgisine sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ve başarılarında önemli rol oynadıkları vurgulanmıştır (Chapman ve Mahlck, 1997).

Çalışmanın sonucunda matematik eğitimi/öğretimi derslerinde sınavlarda yöneltilen soruların yarıdan fazlasının (%54) alan eğitimi bilgisi modeline göre öğretim strateji bilgisi alt boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Aslında oran olarak değinilmese de bu sonucu, Leinhardt ve Greeno (1986)'nun görüşü desteklemektedir. Leinhardt ve Greeno (1986)'ya göre öğretme becerisi, dersi yapılandırma bilgisi ile konu bilgisi olmak üzere iki temele dayandırılmalıdır. Nitekim bu araştırmada da en fazla sorulan sınav soruları bu iki alt boyuta (öğretim stratejisi bilgisi, öğrenci anlamalarını içeren bilgi) yönelik olmuştur. Bu alt boyuttaki bir diğer önemli sonuç ise bu boyuta giren soruların hemen hemen yarısının (525 sorudan 244 soru) yöntem/strateji bilgisini ölçmeye yönelik olmasıdır. Bu oran tüm soruların dörtte biridir. Öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımlarını çağdaş öğrenme yöntem ve teknikleriyle öğrenmeleri ve bunları konu alan bilgileri içinde yapılandırarak uygulamada göstermeleri geç ve güç olmaktadır (Balım vd., 2009; Ünver, 2005). Bu nedenle öğretim elemanlarının yöntem/strateji bilgisi ölçen sorulara fazlaca yer vermesinin öğretmen adaylarının az önce değinilen geç ve güç gerçekleşecek becerilerinin gelişmesine katkılı olacağı söylenebilir. Bu alt boyuta yönelik bir diğer önemli bulgular ise öğretmenin matematiksel içerik için kullandığı aktiviteleri belirlemesine yönelik 109 soru (%11), verilen kavram veya konuya yönelik öğrenme ortamı hazırlanmasına yönelik ise 71 (%7) sorunun olmasıdır. Unutulmamalıdır ki dersi etkili bir şekilde planlamak öğretmenin sınıf içi performansını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle %7 oranındaki öğrenme ortamı hazırlama istemindeki soru oranının az olduğu söylenebilir.

Öğrenci anlamalarını içeren alt boyutla ilgili sorulan sınav sorularının az (%15) olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyut altındaki kategorilere göre sınıflandırma yapıldığında ise soruların çoğunluğunun (145 sorudan 109 soru) öğrencilerin kavram yanılgıları ve ön bilgilerine yönelik soru olduğu görülmüştür. Aslında öğrenci anlamaları içerisindeki kavram yanılgı-

ları ve ön bilgi kategorisindeki bu oranın yeterli olduğu söylenebilir. Bu yeterlilik durumu Işıksal ve Çakıroğlu (2011)'nun öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını ve öğrenci hatalarını belirlemede ve bu esnada nasıl davranacaklarını bilmelerinde zorluk yaşadıkları tespitlerindeki olumsuz durumu önlemede bir adım olarak düşünülebilir. Konu veya kavramın ne şekilde öğretileceği kararını verecek tek kişi öğretmen olduğuna göre konu veya kavram çok zor ve karmaşık olsa da kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilmesinde öğretmenin etkisi tartışmasız büyüktür (Leinhardt ve Smith, 1985). Bu nedenle pedagojik alan bilgisini açıklarken Shulman (1986), öğretmenin, öğrencilerin kavramların anlaşılması ve bu sayede kavram yanılgılarının tespitinde temsilleri, analojileri, açıklamaları ve örnekleri bilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun için öğretmenlerin, öğrencilerinin sahip olabilecekleri kavram yanılgılarının neler olabileceği bilgisine sahip olmalarının önemine dikkat çekilmiştir (An, Kulm ve Wu, 2004; Ball ve Bass, 2000; Szydlik, 2000). Söz konusu bilgiye sahip olmanın yanında kavram yanılgılarını önleyecek etkili yöntemlerin de öğretmenler tarafından edinilmesi gerekmektedir (Graeber, 1999). Bu nedenle, öğretmenlerin kavram yanılgılarını bilmelerinin yanında hem yanılgıların oluşumunu önleyecek şekilde öğretimlerini sürdürmeleri hem de kavram yanılgılarının oluşması durumunda nasıl baş edeceklerine yönelik yolları bilmeleri beklenmektedir (Askew ve William, 1995). Bu görüşü destekler şekilde Even ve Markovits (1995), belirli bir konuda matematik öğretmeninin öğrencilerin nasıl düşündüklerine yönelik ne bildiklerinin yanında, öğrencilerin hatalı düşünme durumlarında nasıl cevap vereceklerinin öğretmenlerin sahip olduğu önemli bir pedagojik yeterlilik olduğunu söylemişlerdir.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise müfredat bilgisini içeren soru sayısının 121 (%12) olmasıdır. Bu alt boyutta hazırlanan soruların yarısı (121 sorudan 63 soru), matematik eğitiminin hedefleri, amaçları ve öğretim programında vurgulanan becerilere yönelik sorudur. Bu kısımdaki diğer önemli bulgu ise 42 sorunun yer aldığı matematik konu/kavramların kapsamı ve sıralamasının değerlendirildiği bölümdür. Öğretim programı hem öğretmenlerin yararlandıkları bir bilgi kaynağı hem de öğretmenlerin belirli bir düzene göre yol almalarını sağlayan faydalı bir klavuzdur (Arzi ve White, 2008). Hatta programların başarısız olmasının nedenlerinden biri olarak öğretim programlarının uygulanması için öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları gösterilmiştir (Yaşar ve Sözbilir, 2012). Oysa araştırmada analiz edilen soruların %12'si müfredat bilgisine yöneliktir. Sadece soru yöneltilmesinin elbette öğretmen adaylarının müfredat bilgilerini artırmadaki rolü sınırlıdır. Fakat sorulan soruların öğrencilerin farkındalıkları ile bir sonraki sınava hazırlanırken veya derse gelirken odaklanacakları olguları değiştirebileceğini de göz önüne almalı-

yız. Bu alt boyuttaki en dikkat çekici sonuçlar ise ulusal/yerel standartlar bölümünde 10, müfredat kaynakları bölümünde 6 sorunun yer alması ile kitap içeriklerinden hiçbir soru yöneltilmemesidir.

Ölçme bilgisi boyutunda araştırmada toplam 55 soru (%6) sorulduğu tespit edilmiştir. Sorulardan büyük çoğunluğu (34 soru) ölçülecek bilgiyle ilgili göstergeye ait sorulardır. Ne yazıktır ki, Akkoç vd. (2009)'nin de vurguladığı gibi öğrenme/öğretme sürecindeki önemine rağmen öğretmen yetiştirmede ölçme-değerlendirme odak noktalardan biri olamamıştır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) da bu düşünceyle paralel olarak öğretmen yetiştirme programlarında ölçme-değerlendirme derslerine yeterli düzeyde yer verildiğini söylemenin zor olduğunu belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

Akkoç, H., Uğurlu, R., Özmantar, M.F., & Bingölbali, E. (2009). *Matematik öğretmen adaylarına ölçme-değerlendirme bilgi ve becerisi kazandırma amaçlı bir ders tasarımı ve öğretmen adaylarının gelişimlerine etkisi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*. *7*, 145–172.

Arzi, H. J., & White, R. T. (2008). Change in teachers' knowledge of subject matter: 17-year longitudinal study. *Science Education, 92*(2), 221-251.

Askew, M., & Wiliam, D. (1995). *Recent research in mathematics education 5-16*. Stationery Office Books (TSO).

Ayyıldız, P., & Çınar, C. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ve alan dili yeterliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(1), 1-22.

Balım, A.G., Kesercioğlu, T., İnel, D., & Evrekli, E. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*, 55-74.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3* (1), 1-15.

Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik*. İstanbul: Ceren Yayın Dağıtım.

Baki, A. (2008). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi. *Harf Eğitim Yayınları*, Ankara.

Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education, 51*, 241-247.

Ball, D. L., & Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In J. Boaler (Ed.), *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning*, Westport, CT: Ablex.

Brown, C. A., & Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher, In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.

Chapman, D.W., ve Mahlck, L.O. (1997). Changing what happens in schools: Central level initiatives to improve school practice. In Chapman, D.W., Mählck, L.O. and Smulders, A. (eds) *From Planning to Action: Government Initiatives for Improving School Level Practice*. Paris: International Institute for Educational Planning-UNESCO.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, *44*(4), 263-270.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Çakır, O., Kan, A., & Sünbül, O. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 36-47.

Çapri, B., & Çelikkaleli, O. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 33-53.

Dönmez, G. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının limit ve süreklilik kavramlarına ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Even, R., & Markovits, Z. (1995). Some aspects of teachers' and students' views on student reasoning and knowledge construction. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *26*(4), 531-544.

Fernandez-Balboa, J., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, *11*(3), 293-306.

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 135-145.

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK., In: Berry, A., Friderichsen, P., & Loughran, J. (Eds.)., *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28-42). New York: Taylor & Francis.

Goulding, M., Rowland, T., & Barber, P. (2002). Does it matter? Primary teacher trainees' subject knowledge in mathematics'. *British Educational Research Journal*, *28* (5), 689-705.

Graeber, A. O. (1999). Forms of knowing mathematics: What preservice teachers should learn. In *Forms of Mathematical Knowledge* (pp. 189-208). Springer Netherlands.

Hacıömeroğlu, T., & Taşkın, C. S. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 77-90.

Işıksal, M., & Çakıroğlu. E. (2011). The nature of prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge: The case of multiplication of fractions. *Journal of Mathematics Teacher Education 14(3),* 213-230.

Leinhardt, G., & Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology, 77*, 247-271.

Leinhardt, G., & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology, 78* (2), 75-95.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95–132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moralı, S., Köroğlu, H., & Çelik, A. (2004). Buca eğitim fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24* (1), 161-175.

Özgen, K., Narlı, S., & Alkan, H. (2013). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknoloji kullanım sıklığı algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(44), 31-51.

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). National Board Certification (NBC) as a Catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the NBC process on candidate teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(7), 812-834.

Potari, D. (2001). Primary mathematics teacher education in Greece: Reality and vision. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *4*, 81-89.

Rohaan, E.J., Taconis, R., & Jochems, W.M.G. (2009). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in primary technology education. *Research in Science and Technological Education, 27*(3), 327-338.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterllilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*, 131-140.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22.

Szydlik, J. E. (2000). Mathematical beliefs and conceptual understanding of the limit of a function. *Journal for Research in Mathematics Education, 31*(3), 258-276.

Taşdemir, C. (2014). İlkoğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 91-114.

Tatar, N., & Ceyhan, N. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarının geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 17*(1), 207-222.

Tekışık, H. H. (2006). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *329*,1-6.

Turanlı, N., Karakaş, N.T., & Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölceği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, 254-262.

Ünver, G. (2005). Öğretmen adayının öğrenci merkezli öğretim yapmasına uygulama öğretmeninin etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *322*, 23-30.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf;jsessionid=7EBE0629FA36F041F54DAE14D3A2FBD5?sequence=4 (Erişim Tarihi: 02.04.2020).

Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2012). 9. sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(7), 789-807.

Yıldız, A., Baltacı, S., & Kartal, B. (2020). Examining the relationship between pre-service mathematics teachers' mathematical thinking level and attitude towards mathematics courses. *Acta Didactica Napocensia*, 13(2), 256-270.

Bölüm 7

DEĞERLER EĞİTİMİNE TARİHSEL SÜREÇTE GENEL BİR BAKIŞ: TÜRK DEVLETLERİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ

Sevgi COŞKUN KESKİN[1]

1 Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, scoskun@sakarya.edu.tr

1. Giriş

Değerler, bir şeyin olumlu mu olumsuz mu, iyi mi kötü mü, hoş mu yoksa nahoş mu olduğuna dair yargılarda bulunurken kullandığımız standart veya kriterlerdir (Martorella, 1998). Öte yandan değerlerin, belirlediğimiz bir standarda dayanan bir şeyin değeri hakkındaki kararlar olduğu da söylenebilir. Birey bir şeyin kendi değeri olduğuna karar verdiğinde, bunun değer olduğuna karar verir ve bu değeri diğer şeylerin önemi ve değeriyle karşılaştırır. Akabinde "doğru" olarak değerlendirilen şeye değer verir. Ancak değer taşıyan her şey *"ahlaki"* değildir, çünkü birey değerleri *"doğru"* davranış standardına göre ölçülemeyebilir (Sunal ve Haas, 2002).

Değerler konusu şimdiye kadar başta felsefe olmak üzere pek çok sosyal bilim alanının konusu olmuş ve değerlerin ne içerdiği konusunda henüz fikir birliğine varılamamıştır (Genç, 2020). Ama asıl olan değerler ve insan arasında bir döngü olduğudur. Değerleri insanlar ve yaşantıları oluştururken, öte yandan oluşan bu değerler, kişiye ve topluma yön vermektedir. Böylece toplumun kültür devamlılığı sağlanarak geçmiş ve gelecek birbirine bağlanır (Saygılı, 2015). Bu nedenle değer konusunu hangi bilim alanı çalışırsa çalışsın, değerlerin eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılması oldukça elzem bir konudur.

2. Değer Eğitimi

Günümüzde değer eğitimi kavramı; karakter eğitimi, ahlaki eğitim, erdem eğitimi, vb. pek çok kavramla anılmaktadır. Aslında değer eğitimi bu kavramların hepsini kapsayıcı bir kavramdır. Formal ya da informal bir şekilde, açık ya da örtük program anlayışlarıyla bir toplumda yetişen bireylere toplumun kendi değerlerini aşılama ya da bireyin kendi değerlerini fark ettirme *değer eğitimi* vermedir. Bu durumda verilen eğitimin kaynak/hareket noktasına göre; karakter, ahlak ya da erdem eğitimi yapılmış olur. Bu eğitimin sonunda da iyi karaktere sahip, ahlaklı ya da erdemli bireyler yetiştirilir.

Değer eğitimi yaparken eğitimciler, genellikle iki uç noktadan birine yönelirler: Ya, toplumun geneli tarafından onaylanmış, makul ve zararsız görünen bir değerler kümesini (saygı, sorumluluk, güvenilirlik, özen, adalet gibi) aşılamaya çalışabilirler. Ya da bireye, bir şeyin iyi ya da kötü olup olmadığına karar vermesi için, bir dizi standartlar kümesinden tercih yapması konusunda destek verebilirler (Martorella, 1998). Bu durumda değerler eğitiminin farklı yaklaşımlarından söz edilebilir. Bu yaklaşımlar; değeri telkin etme, değerleri belirginleştirme/açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme, (Yazıcı, 2006; Keskin, 2008, 2016; Küçük Turgut, 2020) ve model alma/gözlemdir.

3. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değerleri telkin etme: Naylor ve Diem (1987)'e göre belirlenmiş belli değerler ya da değerler kümesini öğrencilerin zihnine sokmaktır. Yani davranışçı yöntemler kullanılarak, ödül ve ceza sistemi içinde kazanılması istenilen davranışlar takdir edilir, istenmeyen davranışlar ise cezalandırılır (akt. Keskin, 2016: 319). Böylece eğitimin uzak hedeflerinde yer alan amaçlara uygun ve toplumun yadsıyamayacağı insan tipi yetiştirilmiş olur.

Değerleri belirginleştirme/açıklama: Raths (1966) tarafından geliştirilen değer açıklama stratejisinin amacı; değerleri empoze etme ya da aşılamadan ziyade (Welton ve Mallan, 1999: 139) öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini rasyonel bir şekilde inceleyerek, kendi değerlerinin duygusal olarak farkına varmalarına ve böylece bu değerler üzerinde kararlar kılarak kendi değerlerini belirlemelerine yardımcı olmaktır (Fernandes, 1999: 5).

Değer analizi: Rasyonel/mantıksal ve bilimsel düşünce içinde, değer sorunlarını çözmeyi içerir. Öğrencilere gerçek deneyimlerle, değerleri üzerinde hareket etme fırsatı sunar (Fernandes, 1999: 5). Citation (2004)'a göre bu yaklaşım, ahlâkî muhakeme yaklaşımında mevcut olan kişisel ahlâkî ikilemlerden ziyade öncelikle sosyal değerlerle ilgilenir (akt. Yazıcı, 2006: 511).

Ahlaki muhakeme: Lawrence Kohberg *"birey, akıl yürütme yeteneğini ahlaki olarak nasıl geliştirir?"* sorusundan hareketle üç düzey ve altı evreden oluşan ahlaki muhakeme yaklaşımını geliştirmiştir (Woolfolk, 1998: 82; Welton ve Mallan, 1999: 142). Bu evre ve aşamalar (Woolfolk, 1998: 82):

1. Gelenek öncesi düzey: İtaat ve ceza yönelimi evresi ile kişisel ödül yönelimi evresi (saf çıkarcı evre)

2. Geleneksel düzey: İyi erkek-iyi kız yönelimi evresi ile kanun ve düzen yönelimi evresi.

3. Gelenek sonrası düzey: Sosyal sözleşme yönelimi evresi ile evrensel ahlaki ilkeler yönelimi evresi

İçerisinde ahlaki ikilem problemleri bulunan yaşantımızdan bir takım örnek olaylar kullanılarak değerler eğitiminde bu yaklaşıma yer verilir.

4. Türkiye'de Değerler Eğitiminin Dünü

4.1. Eski Türklerde Değerler Eğitimi

Eski Türk toplumlarının eğitim anlayış ve uygulamaları, yaşama biçimlerinin etkisiyle şekillenmiştir. Çocukların ve gençlerin toplumsallaş-

tırılıp eğitilmesinde toplumun töresi önemli bir rol oynamaktadır (Akyüz, 1999: 3). Törenin önemini şu atasözü göstermektedir: "İl bırakılır, töre bırakılmaz.[1]" Burada il devlet, töre ise kanun anlamına gelmektedir. Ancak töre, kanun kavramı kadar kısıtlı değildir. Çünkü içinde yazılmamış ve yazılmış temayül ve yasaları içerir (Gökalp, 2004). Bu temayül ve yasalardan, Türk'ün değer eğitimi anlayışı görülebilmektedir: Nesilden nesile şiir, destan, atasözleri ve hikâyeler aracılığıyla değerler aktarılmaktadır. İyilik, cömertlik, bilgelik, cesaret, büyüklere saygı, mertlik (Akyüz, 1999: 18), yoksulları doyurma, birinin iyiliğini sayma (vefalı olma) (Tanyu, 1980: 64), doğaya saygı o zamanlardan günümüze aktarılan değerlerdendir. Ayrıca eski Türkler cinsiyet farkı gözetmeden çocuk sevgisine; mert olan alp insan tipinde ise bilgeliğe yani bilim sevgisine öğretilerinde yer vermişlerdir (Akyüz, 1999: 18).

4.2. Müslüman Türk Devletlerinde Değerler Eğitimi

Tanyu'ya göre, 751 Talas savaşından sonra Türklerdeki tek Tanrı inancı ve içinde barındırdığı savaşçı olma, yoksulları doyurma, kurban törenleri, bilim sevgisi gibi gelenekler, İslamiyet'te tek Tanrı anlayışında yer alan cihat, zekât, sadaka, kurban, bilim anlayışı gibi uygulamalarla örtüşünce Türkler bir süreç içerisinde İslamiyet'e geçmişlerdi (akt. Akyüz, 1999). Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte yeni değerlerle de temas edilmiştir. Alp ve bilge insan tipi yerine gazi ve veli insan tipi ortaya çıkmıştır. Eski savaşçı cihangir, alp tipinin özellikleri gazi-veli insan tipinin özellikleriyle kaynaşmıştır. Gaziler, İslamiyet'in zaferi için, düşmanlara karşı mertçe savunan, cesur, yiğit ve cömert insanlardır. Veliler ise kendi nefislerine karşı savaş açıp, gerçek olgun insan olmaya, çevrelerini de bu yolda örnek hareketleri, duygu ve düşünceleri ile eğitmeye çalışırlar (Akyüz, 1999: 18). Bu durumlar menkıbe ve destanlara yansımış ve bunlar çocukların eğitiminde kullanılmıştır. Bunların dışında şiirler, halk hikâyeleri tasavvufi eserler eğitimsel araç olmuştur. Öte yandan İslamiyet'e geçişle birlikte eski Türklerdeki bilgelik anlayışı İslamiyet'teki bilime önem verme değeriyle perçinlenmiştir. İslam öğretileri ve Kuran-ı Kerim'den ilham alan İbni Sina, Farabi, Biruni gibi bilim insanları bilime katkı sağlamışlardır. Ancak önemli bir değer olan Türkçeye önem verme bu dönemde azalmıştır. Çünkü Farsça ve Arapçanın etkisi altında kalınmıştır.

Bu dönemde İbni Sina'nın değerler eğitimine yönelik fikirleri eğitimcilere yol gösterir. O'na göre fazileti/erdemi kazandıran dört unsur vardır. Bunlar: İffet, şecaat, hikmet ve adalettir. İnsanların rezil olma korkusu, utanma duygusu ve şerefli bir karakterin değişmesi korkusu nedeniyle bu değerlere yöneldiğini belirtir. Bunun yanı sıra; ikincil değerlerden bah-

1 Bu durum, eski Türklerin il/devleti önemsemediği olarak değerlendirilmemelidir. Aksine eski Türklerde il/devlet kavramı kağanın bile önünde gelmektedir (Ögel, 1997).

seder. Bunlar ise ya kendileri başlı başına bir tür değer, ya da bunlardan bir kaçının birleşmesi ile ortaya çıkmıştır. Bu ikincil değerler ise cömertlik, kanaat, sabır, kerem, bağışlama (afv), hoşgörülü olma (hilm), dostluk, tok gözlü olmak, geniş kalplilik, sır gizlemek, doğru düşünme, basiretli olmak (hazm), doğruluk, vefa, sevgi, acıma, utanma, hikmet çokluğu, sözünde (ahdinde) durmadır (Dodurgalı, 1991: 99-130). İbni Sina o dönemin değerler eğitiminde velilere tavsiyeler vermektedir. Örneğin; babası çocuğa iyi bir ad koymalı, sütten kesilir kesilmez "kötü huylar" edinmeden eğitime başlamalıdır. Çocuğu kötü iş ve arkadaşlardan uzaklaştırıp iyi arkadaşlarla oynamasını sağlamak, onu iyi davranışlara teşvik etmek ile olur. Çocuğa fazla baskı yapmamalı, hatalarını uygun bir biçimde düzeltmeli, gerekirse azarlamalıdır; dayak en son çaredir. Değerler eğitimi açısından öğretmende bulunması gereken özelliklerden ise şöyle bahseder: Öğretmen dindar, dürüst, bilgili, insaflı, temiz ve kibar olmalıdır (Akyüz, 1999: 25).

O dönemin önemli eserlerinden Kutadgu Bilig'te anne ve babaların değer eğitimindeki yerinden bahsedilmiştir. Kutadgu Bilig'in yazarı Yusuf Has Hacip, çocukları iyi ya da kötü biri ya da ahlaklı biri olmalarında ailenin çocuğu yetiştirmesinde etkili olduğunu söylemiştir. Buna karşın da çocuğun ailesini sayması ve önem vermesi hususuna da değinmiştir. Bunların dışında eserde barış, hoşgörü, çalışkanlık, adalet, temizlik, yardımlaşma, dostluk, fedakârlık, sevgi, merhametli olma, sorumluluk, misafirperverlik, alçak gönüllü olma, aile birliğine önem verme, bilime önem verme (Bilgen, 2019: 28-46), az konuşma, acele etmeme, bilgiyi artırmaya çalışma, sabırlı olma, kin ve kibirden uzak durma, dindar bir hayat sürmeye (Akyüz, 1999: 29) dair öğütler vardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde bu dönemde; değerler eğitiminin öğüt verme, dini ve edebi eserleri inceleme, önemli kişilerin hayatını inceleme yoluyla yani telkin yaklaşımıyla verilmeye çalışıldığı söylenebilir. Öte yandan gözlem ve model alma yaklaşımına da hem okulda hem de ailede değer eğitiminde yer verildiği görülmektedir.

4.2.1. Selçuklu Dönemi'nde Değerler Eğitimi

Selçuklu döneminde eski Türk değerleri henüz etkisini kaybetmemiş ama zayıflamaya yüz tutmuştur. Özellikle Türkçe dilinin yerini Farsça almaya başlamıştır. Öyle ki isimler bile Farsça olarak konulmuştur (Akyüz, 1999: 38). Bu dönemde Nizamülmülk'ün kurduğu medreseler aracılığıyla örgün eğitim yaygınlaştırılmış, bu kurumlar Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar eğitim vermişlerdir (Akyüz, 1999: 17). Medreselerde fıkıh, usul, hadis, kelam, tefsir, Arap edebiyatı ve felsefenin yanı sıra tıp, hendese (geometri), riyaziye (matematik), ilm-i heyet (astronomi) ve tabiiyat gibi dersler de okutuluyordu (Demir, 2009: 4; Akyüz, 1999: 40). Bu durum ve

devlet adamlarının bilim adamlarına gösterdikleri saygı ve onların fikirlerini dikkate alma geleneği, Selçukluların pozitif ve dini konuları birlikte irdeleyerek bilimi öğretmesi ve bilime verdiği değerin göstergesidir. Köymen (1983)'e göre medreselerde ders veren müderrisler, kimseye muhtaç olmayan, dünya malından vazgeçmiş, dindar ve garip merakları olan kişilerdi. Halk ise onlara oldukça değer verir, saygı duyardı. Aynı şekilde müderrisler de kendi aralarında birbirlerine çok saygılı davranırlardı (akt. Güven, 1992: 843). Zamanla medreselerde verilen felsefe, gözden düşürülerek programlardan çıkması sağlanmıştır. Bu durumda da eleştiren ve soruşturan düşüncenin önüne geçilmiştir. Felsefenin programdan çıkarılmasının sebepleri ise; karışık olduğu, dinden çıkardığı, cahil kimselerin bunlara kapılması ve o zamanki bilim adamlarının çekişmeleridir (Turan 1969'dan akt. Güven, 1992: 838-839).

Bu dönemde değerler eğitimi bağlamında, Ahi Evran, Mevlana, Yunus Emre, Nasrettin Hoca ve Hacı Bektaş-ı Veli etkili olmuşlardır. Ahi Evran mesleki eğitim kurumu olarak "*ahilik teşkilatı"*nı kurmuş ve yaygınlaştırmıştır. "Ahi" kelimesiEski Türkçe metinlerde geçen ve Türkçe bir kelime olarak karşımıza çıkan, cömert, eli açık, âlicenap, konuksever ve yiğit gibi anlamlara gelen "Akı" kelimesinden gelmiştir (Karasoy, 2003: 2-3). Bu bağlamda da anlamında yer alan değerlere ilaveten dürüstlük ve doğruluk, iyilik, kanaat, şükür, nefsin peşinden gitmeme, tatlı dilli olma, yardımlaşma ve namus değerlerine öğretilerinde yer vermiştir. Ahilik teşkilâtı, Anadolu'nun Türkleşmesinde; Türk kültürü ve medeniyetinin, Türk dili ve edebiyatının gelişmesinde, gelenek ve törelerin yerleşmesi ve korunmasında, Türk sanat ve ticaret ahlâkının oluşması ve yaygınlaşmasında çok önemli hizmetler görmüştür (Karasoy, 2003: 15). Kurucusu olan Ahi Evran Anadolu'da kentlere yerleşmeye başlayan Türk esnafın çalışma ve ahlak hayatına bir düzen ve disiplin getirmeye çalışmıştır. İlmin amelden önce geldiğini, ilimsiz amelin fayda sağlamayacağını, kişinin ilmini uyguladığı ölçüde makbul insan olacağını savunmaktadır. Ahi Evran'a göre *"Birçok insanın bir arada çalışması sanatkârlar arasında rekabet ve münazaaya sebep olabilir; çünkü bunların her biri kendi ihtiyacına yönelince menfaatler çatışması ortaya çıkar. Karşılıklı hoşgörü ve affetme olmadığı zaman münazaa ve ihtilaf zuhur eder. O halde bu insanlar arasındaki ihtilafı halledecek kanunlar koymak gereklidir. Bu kanun şeriata uygun olmalı ki ona uyulsun ve insanlar arasındaki ihtilafın halline vesile olsun. İhtilafsız bir ortam yaratılınca herkes rahatça umduğunu elde eder."* (Ergun, 2018: 24-25). Buradan Ahi Evran'ın mesleki etik değerleri nasıl yerleştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca buradaki ocaklar şu kötü davranışları engellemeye çalışırlardı: Tükürmek, sümkürmek, hırsızlık, gıybet, iftira, cimrilik, ayıp kusur araştırma, şehvetle bakma, emanete hıyanet etme, yalan söyleme, sözünü tutmama, haset, kin, yavuz gönüllü

olmama, ikiyüzlülük, gammazlık, livata, zina, sarhoş edici içkiler içme ve haram yeme. Böylece yetiştirilen esnaflar kötü huydan arınarak "eline, diline, beline gözüne hâkim" bireyler olarak yetiştirilirdi (Akyüz, 1999: 46). Genel olarak değerlendirildiğinde ahilik örgütünde verilen eğitim; cömertlik, konukseverlik, başkasına yardım, kimseye kötü söz ve davranışta bulunmama, başkalarının onurunu kırmama temeline dayanıyordu (Binbaşıoğlu, 2005: 14).

Bu döneme değerler eğitimi açısından damga vuran isimlerden biri de Mevlana Celalettin Rumi'dir. Mevlâna, insanı akıl, irade, kalp, iman, hikmet çerçevesinde ele almaktadır. Mevlâna, insanı erdemli bir varlık olarak tanımlamasının yanında insanların farklı tabiatta oluşuna, herkesin yetenekleri oranında öğrenme ve gelişme imkânına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Mevlâna, bu farklı tabiatın diğerine üstünlük kazandırdığı bir özellik olmadığını da ifade etmiştir (Çetin, 2019: 97). Diğer yandan onun değerler eğitimi anlayışında kalp/gönül ve akıl rehberliğinde nefs terbiyesinin varlığı göze çarpmaktadır. Mevlana, nefse ait terbiyeyi altı merhalede açıklamıştır (Çetin, 2019: 105-106):

- *Nefsi Emmare:* Nefs-i şehvani yani hayvansal dürtülerin merkezi, aşağı sıfatları ile insanı etkilemeye çalışan itici güçlerin merkezi,
- *Nefsi Levvame:* Vicdanı temsil, kendi hatalarını fark etme ve kınama, ilahî olana bağlanma, tefekkür ve derin düşünme, insan özgürlüğünün ortaya çıkışı, kendine ve Rabb'e bakan iki cephenin varlığı, bireysel tecrübeler ve ilhamın merkezi,
- *Nefsi Mülhime:* Nedensellik ilişkisi kurabilme, vesvese ve kaygıya yol açan duyguların tecrübe ve ilhama dönüşmesi, sorumluluk edinme, erdemi elde etme mücadelesi, bilgece davranışlar, yaşadığı olaylara ve kendine dışarıdan bakabilmenin merkezi,
- *Nefsi Mutmainne:* Cömertlik, tevekkül, olmuş ve olacaklara hazır olma, hilm, rıza, sıdk, ibadet, güler yüzlülük, yumuşak huyluluk, tam görüş, kalp sevinci, ayıpları örtmek, affetmek, şükür, ölüm korkusu duymama merkezi,
- *Nefsi Râzîye:* Köklü değişikliklerin yaşandığı, kendine hükmetme merkezi,
- *Nefsi Marziye:* Kişi için parlaklığı hiç gitmeyen halin oluşması, ahlakî erdemlerin yerleşmesi, şahsiyetli duruşun örneği hem ruhsal hem de ahlakî olarak hedeflenen İnsan-ı Kâmil'i ortaya çıkarma merkezidir.

Bu dönemde Hacı Bektaşi Veli'nin de öğretileri değerler eğitimi açısından önemlidir. Hacı Bektaş-ı Veli, Müslümanları dört gruba ayırır (Öztürk, 1986: 893-894): 1-Şeriat sahibi olanlar, yani Abidler, 2-Tarikat sahi-

bi olanlar, yani Zahidler, 3-Mârifet sahibi olanlar, yani Arifler, 4-Hakikat sahibi olanlar yani Muhibler. Ona göre bu dört grup insanın ait olduğu 4 kapı vardır:

- *Şeriat kapısı:* Temizi kirliden, iyiyi kötüden ayırt eden bu kapıya mensup olanlar, Kur'an-ı Kerim'deki Allah'ın emirlerini yerine getirir ve yasakladıklarından sakınırlarsa da, bu kapıda kaldıkları sürece yükselemezler.

- *Tarikat kapısı:* Gece gündüz Allah'ın adını zikrederek dua eden bu kapının mensupları dervişler, kendilerini gurur ve kibirden arındırıp, ibadetlerini inanarak yapmazlarsa, daha ileriye gidemezler.

- *Mârifet kapısı:* Bu kapıya ait olanlar su gibi temizdirler ve her şeyi temizlerler. Bunlar, Allah tarafından sevilen kişiler olup, bilmedikleri konularda dahi yanılmazlar.

- *Hakikat kapısı:* En yüksek seviyede bulunan bu kapıya mensup olanlar, hakikati bulma mutluluğuna erişmiş, hakkına razı, alçakgönüllü ve itaat eden kimselerdir. Benliklerinden kurtulmuş, daima müşahede ve dua halinde bulunan bu kimseler, Allah'ın sevgili kulları velilerdir.

Ona göre, eğer bir kimse iman etmeden ibadet ediyorsa, ibadetinde samimi değilse, Hz. Muhammed ve onun yakınlarına inanmıyorsa, yaptığı her şey boşunadır. Kalbimizde şeytan ile ilahi düşünceler aralıksız savaş halindedirler. İlahi düşüncelerin komutanı bilgelik, en önemli silahı iman, subayları ise bilgi, merhamet, iffet, sabır, günahtan sakınma, Allah korkusu vb. dir. Bu faziletlerin emri altında yüz binlerce asker vardır. İnsan kendi iyi ve kötü yanlarını bilmeden en küçük bir savaşı dahi kazanamaz. Bunun için Hacı Bektaş-ı Veli, insanlara kendi kendilerini öğrenmelerini tavsiye eder ve kendini bilmeyenin Allah'ı da bilemeyeceğini söyler. Çünkü ona göre Allah, insana kendi vücudundan daha yakındır. Davranışlardaki ikiyüzlülük, kendini beğenmişlik, uyuşmazlık Hacı Bektaş-ı Veli'nin en çok üzerinde durduğu zaaflardır. Saldırganlık, cimrilik, öfke ve kıskançlık gibi kötü huyların yer tuttuğu kalplerin imanlarına şüpheli bir şekilde bakar (Öztürk, 1986: 893-894).

Bu dönemin önemli isimlerinden Yunus Emre şiirlerinde ve yaşantısında, insan sevgisi ile hoşgörüye yer verirken, Nasrettin Hoca insanların iyimser olmaları, umudunu kaybetmemeleri, ikiyüzlülük yapması, açgözlü olması, rüşvet yemesi, (Akyüz, 1999: 49-51) kötü huyların da sonucunun kötü olacağı yönünde öğüt ve telkinlerde bulunmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde; bu dönemde töre anlayışına dayanan değerler eğitiminden İslam dini öğretilerine dayanan değerler eğitimine tam bir geçişin olduğu söylenebilir. Hoşgörünün hâkim olduğu Selçuklu yöneticileri ile halkı, bilime ve bilim adamına değer vermekte-

dir. Mesleki anlamda değer eğitimini verecek ahilik teşkilatı kurulmuştur. Ayrıca Mevlana'nın nefs terbiyesi, Hacı Bektaş Veli'nin dört kapı olarak ifade ettiği değerleri kazanma ve sınıflama öğretilerinin bu döneme damga vurduğu söylenebilir.

4.2.2. Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Değerler Eğitimi

Osmanlı Devleti 1299'da kurulup, 1923'e kadar varlığını devam ettirmiştir. Osmanlı eğitimsel bağlamda Arap ve batı anlayışı olmak üzere iki anlayışın etkisi altında kalmıştır. Bu çalışmada her iki anlayış bağlamında örgün eğitim ve yaygın eğitim dikkate alınarak aşağıdaki gibi mevcut eğitim kurumlarından hareketle değerler eğitimi ele alınmıştır.

4.2.2.1. Örgün Eğitim

4.2.2.1.1. Klasik Osmanlı Dönemindeki Halk Mektepleri

Bunlar sıbyan mektepleri ve medreselerdir. Sıbyan mektepleri okumaya ilk başlayan küçük Türk çocuklarına, medreseler ise Türk gençlerine mahsustu. Saray, askeri ve mesleki mekteplere Türk olmayan unsurlar yani esirler, köleler ve devşirmeler girebildiği halde medreselere de yalnız Türkler ve Müslümanlar alınırdı; ancak bu mekteplerde Türk talebeye ana dilleri öğretilmez, dersler Türkçe olarak okutulmazdı; okuma dili Arapçaydı. Osmanlıcanın temelindeki dillerden biri olan Farsça bile gerek mekteplere gerek medreselere çok sonraları girebilmiştir; Türkçenin ders dili olarak kabulü ise ancak 1839 Tanzimat ve nihayet 1908 Meşrutiyet inkılâplarından sonra olmuştur (Ergin, 1977: 82).

Sıbyan mektebi; İlköğretim düzeyindeki Sıbyan okullarının temeli Bedir Savaşı'nın sonrasına dayanır. Selçuklular yoluyla Orta Asya'ya, din yoluyla da İslam dünyasına uzanmıştır. Talebeler, okuma-yazma öğrenimi ile beraber; Arap dili gramerini, peygamberlerin kıssalarını ve bilhassa Hz. Muhammed'in hadislerini de öğreniyorlardı (Bozdemir, 1991: 13-14). Bu bağlamda Kuran-ı Kerim okuması ve yazması öğretilir, anlamı öğretilmez, sadece ezberletilirdi (Akyüz, 1999: 75). Aynı zamanda *"Muhtasar Ahlâk-i Memdûha Risâleleri"* (Bozdemir, 1991: 26) aracılığıyla ahlaki olay ve durumlar özet bir şekilde hikâyelerle okutulurdu. Bu okullarda güzel yazı yazma, Osmanlının ilk dönemlerinde estetik değerini çocuklara kazandırmak açısından önemliydi. Bu nedenle hat sanatı ortaya çıkmıştı. Ama Osmanlının son dönemlerinde bozulmaların etkisiyle bu durum, kopyacılık anlayışına doğru evrilmiştir. Çocuğa Sıbyan mekteplerinde küçük yaşlarda verilen eğitim ve öğretimle dinî duygu yerleştirilmekte ve geliştirilmektedir. Bunun sonucu olarak da o, İslam eğitiminin amaçladığı iyi bir insan vasfını kazanmakta, ileriki yıllarda her iyi ve güzel şeyi öğrenmenin, uygulamanın ibadet olduğu bilinci ile yetişmektedir (Bozdemir, 1991: 24).

Medreseler; Osmanlı döneminde medreseler çok yaygın ve güçlü kurumlar haline gelmiş ve toplumu derinden etkilemişlerdir. Ancak gelişen bilim ve düşüncelere açık olma yönünde kendilerini yenilememişlerdir. Eğitimin temel amacı nerdeyse sadece dini düzeyde kalmıştır. Türkçe, Farsça ve Arapçanın karışımından ortaya çıkan yapay bir dil olan Osmanlıca kullanılmıştır (Akyüz, 1999: 52-53). Kuruluştan eğitimde ilk yenileşme hareketlerine kadar olan (1299-1776) dönemde, önceki dönemlerde olduğu gibi bilimsel düşünüşe önem verilmekteydi. Bu nedenle Osmanlı sultanları bilim sever, bilim adamlarına saygılı davranarak, onları koruyorlardı (Akyüz, 1999: 54). Medreselerde Selçukluda olduğu gibi dini ve ilmi dersler birlikte okutulmaktaydı. Medreselerde müderrise saygı çok önemliydi. Diğer dini derslerin yanı sıra değerler eğitimi açısından önemli Kelam ve Hadis dersleri verilmekteydi. Kelam İslam dininin ana ilkelerini konu edinmektedir (İslam Ansiklopedisi, 2021). Öte yandan Hadis ise Hz. Muhammed'in hayatı ve sözlerini içerdiği için onun hayatı üzerinden değerler eğitimi yapılmaktaydı.

Medreseler, Osmanlının son zamanlarına doğru bozulmuşlar ve bilime katkı sağlayamamışlardı. Bu durumu Osman Ergin (1977: 113) şöyle ifade etmektedir: *"Medrese tipi şudur: Ezbercilik, eski kitaplara, eski müelliflere bağlılık, onların sözünden dışarı çıkmamak, onlarınkine bir şey eklememek ve yalnız Arapça okumak, Arapçadan Türkçeye ağızdan tercüme etmek fakat bir satır Türkçe yazı yazmamak."* Bundan dolayı 1908'den sonra medreselerde ıslah yoluna gidildi. Ancak medreselerin programlarının değiştirilmemesi yönünde herkes fikir birliğindeydi. Ancak akli ilimlerin programa yerleştirilmesi isteniyordu. Bu dönemde medreseler askerden kaçmak için kullanıyordu. Çünkü medreselere gidenler askerlikten muaf oluyorlardı. Bu nedenle diğerleri, 6-7 yıl daha uzun askerlik yapıyordu (Ergün, 1996: 324-339). Öte taraftan şunu da belirtmek gerekir ki, tüm öğrenciler medreseleri çıkar için kullanmıyordu. Bunun göstergesi, Balkan harbinde çoğunun gönüllü olarak orduya katılmasıdır (Ergün, 1996: 340). 1910 yıllara gelindiğinde medreseler ile ilgili yapılan düzenlemeler mali nedenlerden dolayı uygulanamadı ve müderrisler aylık almadıkları için derslerini savsakladılar, öğrencilerde kahvehanelerde vakit ve gazino gibi yerlerde tavla, dama hatta kumar oynamaya başladılar (Ergün, 1996: 343). Medreseler varlığını 3 Mart 1924'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu kabul edilişine kadar sürdürdü (Okutan, 1983: 414). Kurulduğu zamanlarda bilgi ve değerin kalesi olan medreseler, maalesef çeşitli sebeplerle bu özelliklerini kaybedip zayıflamıştır.

4.2.2.1.2. Yenileşme Dönemi ve Sonrası İlk ve Orta Öğretim Okulları

Rüştiye Mektepleri; Çocukların Rüşt (reşid) yaşına gelene kadar bu okullarda okuması düşünüldüğü için II. Mahmut bu ismi vermiştir. 14 yaşına kadar bu okul bitmiş olacaktı. Kuruluşundaki programda Arapça, Sarf ve Nahiv (Arapça gramer dersleri), Nuhbe-i Vehbi (Arapça-Türkçe manzum sözlük), Farsça, Tuhfe-i Vehbi (Farsça-Türkçe sözlük), Türkçe, İnşa (yazışma dili), Hat, Lugat ve ahlak dersleri vardı (Akyüz, 1999: 129). Farklı yıllarda bu program kız, erkek ve farklı milletlerin açtığı okullar bağlamında değişmiş ve çeşitlenmiştir. Bu çalışma bağlamında dikkat çeken husus Ahlak dersleridir. 1873 tarihli kız rüştiyelerinde ahlak dersleri 4. sınıfta okutulurken, erkek rüştiyelerinde bu ders mevcut değildi (bkz. Tenger, 2005: s. 93'te 356 ve 360 nolu program cetveli). Ancak, 1892'de bu ders erkek rüştiyelerine de konuldu.

Aşağıdaki derslerde değerler eğitimi bağlamında şunlara yer verilmekteydi:

Ulûm-ı Dîniye Dersi: Tedrîs maksadı, öğrencilere evvel ve âhir düşüncesini vermek, Allah'a karşı muhabbeti, ubûdiyetin lüzûmunu ve Allah korkusunu aşılamak, onları büyük ahlâk ile ahlâklandırmak, emir ve nehiyleri çocuklara kendilerinin anlayacağı bir surette anlatmak, çocukların kendi istekleriyle öğrenebilmeleri için kalblerinde bir şevk ve arzu uyandırmaktır (Tenger, 2005: 101).

İdâre-i Beytiye Dersi: Aileye önem verme, ev estetiği, temizlik, israf etmeme, sağlıklı olmaya önem verme, ev hanımının ahlaki vazifeleri, adab-ı muaşereti (Tenger, 2005: 111-113) içermektedir.

Ahlâk Dersi: Bu dersin 4 ve 5. senesinde aşağıdaki eğitimler verilmektedir (Tenger, 2005: 112):

1. Allah'a karşı olan vazifelerimiz: Allah'ın emirlerine uyma, nehiylerinden sakınma, yalan yere yemin etmek, dînî âdâblar, padişah ve hükümete karşı olan görevlerimiz, sadâkat ve istikâmet, haysiyet-i şahsiye, tevâzû, kendi hata ve noksanlarını görmek, sıkıntı zamanında tahammül, sabır, hiddet ve hasedin zararları

2. Aile içinde kız: Ebeveyn ve akrabaya karşı itaat, hürmet, muhabbet ve şükür, işlerinde onlara muâvenet ve hastalıklarında ve ihtiyarlıklarında teselli ve hizmet etmek

3. Biraderlerle kız kardeşlerin görevleri: Birbirini sevmek, büyüklerin küçükleri himayesi ve küçüklerin büyüklere hürmeti

4. Hademeye karşı ahlaki görevler, onlara daima iyilikle muâmele,

5. Mektepte kız: Devamlılık, itaat, gayret, edeb ve terbiye, öğretmenlere karşı görevler, arkadaşlara karşı görevler,

6. İnsanın kendine karşı görevleri, vücuda bakmak (temizlik, kanaat),

7. Oda idare ve tasarruf: Ziyânkâr olmamak, zamanı boşa harcamamak, herkes için çalışmak mecburiyeti, el işlerinin muhsenâtı,

8. Hayvanlara iyilikle muamele etmek, onlara eziyet etmemek,

9. İnsanlara karşı görevler: Şefkât ve merhamet, iyilik.

Ayrıca 6. senede ise; insanlara karşı garazdan, kinden, gıybetten uzak durulması, iman, ibadet, ahiret, evlada karşı görevler konularına yer verilmektedir (Tenger, 2005: 114).

Tarih Dersi: Eğitimin amacı, öğrencinin gerek kendi, gerek diğer milletlerin tarihinden en önemli olayları öğrenmesiyle, onların insanlığa, doğduğu yere, vatana muhabbetlerini kuvvetlendirmek, milletlerinin o zamanki durumlarını fark etmek, milli ülküsünü idrak etmek ve iktidarını elde etmektir (Tenger, 2005: 117).

El Hünerleri: Eğitimin amacı, öğrencide mektep ve çalışma vasıtasıyla eşyayı tetkîk etme hevesini uyandırmak, öğrencide zevk-ü selîm ile tetkîk ve anlama istidâdı oluşturmak, icat etme kabiliyetinin gelişmesine hizmet etmek, çalışmayı sevmeyi, sabır ve tahammül kabiliyetini kazandırmak, öğrenciyi intizama alıştırmak (Tenger, 2005: 118).

Türkçe Dersi: Eğitimin amacı, öğrencilerin kendi düşüncelerini hem konuşarak hem de yazarak ifade edebilme, başkalarının şifâhen veya yazıyla ifade ettikleri fikirleri açık ve süratle anlayabilme, lisân duygusu uyandırarak, lisânı sevme, Türk dilinin özünü ve bünyesini esaslı bir surette anlama ve millî eserleri okuyup anlayabilme kabiliyetini kazandırmaktır (Tenger, 2005: 119). *Mûsikî Dersi:* Eğitimin amacı, öğrenciyee mûsikî duygusunu aşılamak ve notalı mûsikîye sevgi uyandırmaktır (Tenger, 2005:120).

Genel olarak değerlendirildiğinde, Rüştiyelerde hem dini, hem milli, hem ailevi, hem kültürel değerleri kapsayıcı bir değerler eğitimi anlayışı olduğu görülmektedir.

İptidailer; İlk kurulduklarında ortaöğretime dâhil olan rüştiyeler 1913 Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunuyla Rüştiye ve Sıbyan mektepleri birleştirilerek altı yıllık ilköğretim anlayışına geçilmiştir (Ergün, 1996: 194; Keskin, 2019: 7; Keskin ve Coşkun Keskin, 2019: 46). 1915 tarihli, Mekatib-i İbtidaiyeye Mahsus Talimatname'de, değerler eğitiminin bu okullarda ne boyutta olduğuna ve okullarda hangi değerlerin verilmesi gerektiğine şu amaç cümlesiyle vurgu yapılmaktadır: *"Eğitim öğretimde amaç, şimdiye*

kadar bizde anlaşıldığı gibi, çocukları uslandırmak, çocukların kafasını bilgilerle doldurmak değildir. Bizde yerleşmiş olan bu eski inanışa göre, eğitim ve öğretim sahibi çocuk, dersini ezberleyen ve uslu duran çocuktur. Oysa bu anlayış, tamamıyla yanlıştır. Çünkü bir adamı adam eden bir insanın hayattaki başarısını hazırlayan şey, uslu, mahcup, korkak, belleği kuvvetli, bilgisi çok, hatta zeki olması değildir. Bu başarı, her şeyden önce azim, girişim, sabır, sebat, cesaret, şecaat gibi ahlaksal niteliklerin, karakterin ürünüdür" (akt. Binbaşıoğlu, 1999: 146). Bu bağlamda diğer derslerin yanı sıra iptidailerde değerler eğitimi adına "Musahabat-ı Ahlakiye (Ahlak Sohbetleri)" dersleri verilirdi. Bu derste akrabalara, arkadaşlara, büyüklere karşı vazifeler, ahlaki kurallar, vatan ve millet sevgisi, aile ocağı, ataların miraslarına hürmet, vicdan konularına yer verilmiştir. Bunların dışında ayrıca; çalışkanlık, dürüstlük/doğruluk, sağlıklı olmaya önem verme, sevgi, saygı, vatanseverlik, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, dayanışma/yardımlaşma, duyarlılık, hoşgörü, sorumluluk, tasarruflu olma, itaatkârlık, arkadaşlık, kanaatkârlık, temizlik, cesaret, adil olma değerleri bu ders içinde yer almaktadır (Keskin ve Coşkun Keskin, 2019: 51-55). Tarih dersleri bağlamında ise tarihimize karşı duyarlılık, estetik, saygı ve vatanseverlik değerlerine dolaylı olarak, coğrafya derslerinde ise yakın çevreye karşı duyarlılık ve vatanseverlik değerlerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Keskin ve Coşkun Keskin, 2019: 50-51).

İdadiler; İdadiler ilk kurulduğunda askeri ve harp okulları için hazırlık mahiyetinde iken, 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle mahiyeti açıklığa kavuşturulmuş ve ilk defa başlı başına orta öğretimin bir kademesi olarak ele alınmıştır. Bu eğitim müessesesi, yaşları 10-15 arası İptidai Mektebi mezunu çocuklarla, yaşları 13-18 arasında bulunan Rüşdiye mezunu çocukların eğitimini ihtiva ediyordu (Salman, 2005: 5-6). Lise dengi olarak açılan idadiler, sivil (vilayet-7 yıllık, Sancak-5 yıllık) ve askeri yüksekokullara öğrenci yetiştirmeye yönelik faaliyeti bakımından iki kısma ayrılmaktadır (Ergin, 1977: 876; Salman, 2005: 12). İdadinin amacı, kültürlü, ziraat, sanat ve ticarete vakıf olan eleman yetiştirmekti. Ancak idadi mezunlarını alacak devlet kurumları olmadığı için, mezunları imtihanla liselere kabul edilen ortaöğretimin bir basamağı olarak Cumhuriyete kadar kalmış ve Cumhuriyet döneminde de liselere çevrilmiştir. 1923 yılında bütün genel ortaöğretim kurumlarına lise adının verilmesi kararlaştırılmıştır (Salman, 2005: 22). Bu okullarda Ulum-ı Riyaziye (matematik), Malumat-ı Fenniye (fen), Coğrafya, Tarih Dersi, lisan ve genel kültür dersleri veriliyordu. 1896'dan sonra ders programlarına genel kültür dersleri bağlamında ahlâk ve fıkıh ilave edildiği gibi bazı derslerin müfredatı değiştirilmiştir. 1904 tarihli programda *"Ulumu Diniye ve Ahlâk"* dersi de ilave olunmuştur (Salman, 2005: 49-53). Değerler eğitimi bağlamında ele alınabilecek dersler şunlardır:

Ahlak ve Malumat-ı Medeniye: Ahlak ilminin tarifi, konusu, vicdan ahlakı, kişinin kendisine, ailesine ve topluma karşı vazifeleri, insanlar arasındaki akitler, çocuğun velisine ve diğer aile üyelerine karşı vazifeleri. Cemiyet ve cemiyetlerin teşekkülü, hükümetlerin kuruluşu ve felsefi ve mantık konularına yer verilmiştir (Salman, 2005: 71).

Türkçe dersi: Bu derse büyük önem verilmiştir. İdadi mekteplerinde Türkçe dersinin veriliş nedeni; talebenin Türkçeyi iyi konuşması, iyi anlaması, anladığını yorumlaması alışkanlığı kazandırılmasıdır. Bu nedenle imtihanlarda Türkçe yazı kurallarına uyulup-uyulmadığına dikkat ediliyordu (Salman, 2005: 72).

Sultaniler; 1867 yılında sultan Abdülaziz'in Fransa'ya yaptığı ziyaretin ardından, Fransız projesinde ileri sürülen tavsiyelere uygun olarak Mekteb-i Sultani, diğer bir adıyla Galatasaray Sultanîsi açıldı. 1 Eylül'de, rüşdîye ile yüksek-öğretim arasında ve Osmanlılık siyaseti doğrultusunda eğitime başladı. Okulun eğitim süresi beş yıldı; fakat bilgi seviyesi çok düşük olan öğrencileri yetiştirmek maksadıyla üç yıllık hazırlık sınıfı da olmak üzere 8 yıl öğrenim görülmekteydi. Okulun kuruluş modeli Fransız liselerine çok benzemekteydi, yönetici ve öğretmenlerin çoğu Fransız idi. Öğretim, Türkçe konular dışında Fransızca yapılmaktaydı (Kömür, 2010: 145). Dersleri Fransızca, Türkçe ve Şark dilleri olmak üzere üç bölümdeydi (Yücel, 1994: 10). Okulun programı öğrencilere "Osmanlı terbiyesi verilmelidir" anlayışına göre hazırlanmıştır. Sosyal içerikli dersler "Osmanlıcılık" ve "İslamcılık" ideolojilerini temel alarak düzenlenmiş, öğretmenler ise "Batıcılık" düşüncesine göre yetiştirilmiş, "milliyetçilik" düşünceleri ise henüz dikkate alınmamıştır (Aslan, 2012: 102).

4.2.2.1.3. Yöneticilerin Eğitimi (Saray Mektepleri)

Bu mektepler klasik Osmanlı döneminde saraydaki çocukları okutmak, Hünkârın hizmetinde bulunacak memurları, müstahdemleri yetiştirmek, saray halkını eğlendirecek ve güldürecek saz söz ehliyle oyuncuları talim ve terbiye etmek üzere saray içinde açılmışlardı (Ergin, 1977: 5). Şehzadegan, Enderun ve meşkhaneler bu yapıdadır.

Şehzadegan Mektebi; Saray içinde padişah çocuklarının (şehzade) gittikleri programı sıbyan mektepleriyle aynı olan ilköğretim düzeyindeki okuldur. Dolayısıyla sıbyan mekteplerindeki beceri ve değerler bu okullarda da verilmekteydi.

Enderun Mektebi; Topkapı Sarayı içinde bulunan çok önemli bir eğitim kurumu idi. Bu okulun görevi, orduda ve sarayda görev alacak çeşitli elemanları yetiştirmekti. Enderun Mektebine alınacak "Devşirmeler" başlıca Edirne Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı, Galata Sarayı gibi hazırlık Saraylarında yetişen acemi oğlanlar arasından özenle seçilirlerdi. Seçilen bu

gençler, Enderun Mektebinde, başlıca altı kademe içinde (Büyük ve Küçük Oda, - Doğancı Koğuşu, - Seferli Koğuşu, - Kiler Koğuşu, - Hazine Odası, - Has Oda), belirli yön ve seviyelerde yetiştirilirlerdi (Ergin, 1977: 12-13; Akkutay, 1984: 19). Bu odalar, saraydaki farklı hizmet dalları ile ilgiliydi. Enderun'a öğrenciler Hristiyan tebaadan seçilirdi, ancak onlara din ve dillerini unutmaları için baskı yapılmazdı. Bu anlamda farklılıkları kabul ve saygı devlet politikasıydı. Saraydan ayrılan Menavino Enderun'da verilen terbiyeden güdülen gayeyi şöyle özetler: Tam Müslüman, kibar konuşmasını ve hareket etmesini bilen, edebiyata aşina, namuslu, nefsine hâkim çelebiler, centilmenler yetiştirmek (Kömür, 2010: 73). Enderun'da yetişenler; devlet gücüne bağlı ve sadık, minnet duygularıyla dolu, aynı zamanda çok iyi yetişmiş yetenekli kimselerdi (Akkutay, 1984: 55, Akyüz, 1999: 79). Çünkü devletin yönetim kademesinde yer alacak kişilerdi.

Enderun'da öğrenilen şeyler birinci derecede, İslam dini ve terbiyesi; ikinci derecede iyi geçinme usulü, üçüncü derecede büyüklere hizmet yolları ve muaşeret edepleri idi. Bunlardan başka cundilik (ata binmek ve kullanmak), kemankeşlik (ok atmak), ciritbazlık (cirit oynamak), hanendelik (musiki) öğrenirlerdi (Ergin, 1977: 14). Kaldırıldığı yıl olan 1909 yılına ait programda bu okullarda dini ve ilmi derslerin yanı sıra değerler eğitimi adına *"ilmi ahlak/tasviri ahlak"* (Ergin, 1977: 23-24) derslerinin verildiği görülmektedir. Bu durumda da bu okullarda adabı muaşeret kurallarına sahip, kişilerarası ilişkilerde uyumlu, müziksever, sadık ve minnet gibi özelliklere sahip devlet adamlarını yetiştirmek amacıyla ahlak dersleri ile de değerler eğitiminin verildiği söylenebilir.

Meşkhane; Ergin (1977: 27)'e göre şiir gibi musikinin ayrıca mektebi olmayıp otodidak bir şekilde öğrenildiği muhakkaktır. Bununla beraber halk musikisi için Bektaşi, havas musikisi için Mevlevi tekkeleri birer mektep olacağı gibi saray musikisi için de Enderun mektebini ve bilhassa Meşkhanede eğitim verildiği söylenebilir.

4.2.2.1.4. Askeri ve Askeri Sanat Eğitim Mektepleri

Klasik Osmanlı döneminde askeri anlamdaki mektepler; acemi oğlanlar mektebi, mehterhane, cambazhane, askeri sanat mektepleri ise, tophane, kılıçhane, tüfekhane ve humbarahanelerdir.

Acemi oğlanlar mektebi; Osmanlı Devleti'nde Kapıkulu ocaklarına asker yetiştiren Acemi Ocağı neferlerine Acemi Oğlanı denilmektedir (Kömür, 2010: 69). Esir edilen veya devşirilen Hristiyan çocukları evvelâ çiftçilerin yanına gönderilir ve bunlar orada beş sene kadar Türkçeyi, Müslümanlığı ve bir efendiye hizmeti öğrendikten sonra alıp Acemi oğlanlar kışlasına verilirlerdi ve kışlalarda kendilerine sarayın, ordunun işleri, hizmetleri ve sanat öğretilirdi. Başarılı olan çocuklar Enderun mek-

tebine alınırken geriye kalanlar acemi oğlan kışlasına yeniçeri eğitimi için gönderilirdi (Ergin, 1977: 31; Akyüz, 1999: 86).

Bu devirlerde yabancı unsurlara Türkçe konuşmak, okuyup yazmak öğretmek, İslâm din ve ananesini telkin etmek, bir amele taburundan, bir istihkâm bölüğünden beklenen işleri ve sanatları belletmek en önde tutulan programlardan idi (Ergin, 1977: 34). Ayrıca burada askeri ve bedeni eğitimin yanında, mızıka (mehterhane), cambaz ve hokkabaz (cambazhane), havan topu yapımı (humbarahane), tüfek yapımı (tüfekhane) ve kılıç ve kesici aletler yapımı (kılıçhane) gibi branşlarda eğitim görürlerdi. Bu nedenlerle burada askeri disiplin ve yiğitlik, cesaret, sadakat gibi değerler ile dini ve kültürel değerlerin verildiği söylenebilir.

Mehterhane; Mehterhane Osmanlı Türklerinin askerî mızıka mektebidir. Mehter; Farsça Mahıter'den kısaltmadır. Taze ay, yeni doğan ay yani mızıkayı çalanların hilâl şeklinde toplanmaları sanat ve mesleklerine ad olmuştur (Ergin, 1977: 41). Mehterhaneye girdikten sonra Şark musikisi fasıllarını müzik aletlerini kullanmayı öğrenmek için musiki dersleri gördükleri şüphesizdir. Ancak bu kurumda nasıl bir tedris usulü takip edildiği ve okutulan derslerin neler olduğu konusunda geniş malûmat yoktur (Ergin, 1977: 42).

Cambazhane; Ergin (1977: 45)'e göre cambaz ismi iki husustan verilmiş olabilir: Birincisi, ilk cambazların süvari oldukları bilinmesine ve o devirlerde süvarilerin düşmanla temasta ve hücum hususlarında piyadelerden önde gittikleri ve canları pahasına harp eden serdengeçtilerin başka bir türlüsü oldukları içindir. İkicisi ise ip üzerinde hayatlarını tehlikeye koyarak, canlarıyla oynayarak hüner gösterdikleri için bu adı almışlardır. Askerî müze müdürü Ahmet Muhtar Paşa cambazları; sokaklara terkedilmiş, anası babası bilinmeyen çocuklar diye gösterir. Cambazhanelerde, yalnız beden terbiyesi değil, okuyup yazmayla birlikte hükümdar huzurunda çalışıp kendini beğendirecek yaşayış adabı ve dini bilgiler öğretilirdi (Ergin, 1977: 46).

Tophane; Osmanlı devletinin ilk harbiye ve mühendis mektebidir. Mühendislik her ilimden ziyade riyaziyeye (matematik) dayandığı için bir top ustasının mutlaka tahsil görmüş bir mühendis olması lâzım geleceği şüphesizdir (Ergin, 1977: 49).

Kılıçhane; Osmanlı askerlerine ve subaylarına kılıç ve kesici alet üretmek için kullanılan yerlerdir. Tarihte kılıçhanelerde nasıl eğitim verildiğine dair bir bilgi mevcut değildir. Ergin (1977: 51) bu durumdan şöyle bahseder: "*Bu sanat her halde bir mektepte, bir müessesede ustalar ve mütehassıslar tarafından birtakım adamlara öğretiliyor onlar da kendilerinden sonrakilere öğretiyorlar ve böylece bu sanat teselsül edip gidiyordu.*" Dolayısıyla burada usta çırak ilişkisine dayalı bir eğitim oldu-

ğu söylenebilir. Bu durumda da ustanın kendi değer ve öğretilerini telkin yoluyla çırağına aktardığı sonucu çıkarılabilir.

Tüfekhane; Osmanlı askerlerine tüfek üretilen yerlerdi. Kılıçhane gibi burada da nasıl eğitim verildiğine dair bir bilgi mevcut değildir.

Humbarahane; 1734 yılında, Osmanlıda askeriyenin modernleşmesi için kurulmuş bir mühendislik okuludur. Burada ordu için modern toplar dökülürdü (Günay, 2019: 89).

Ayrıca yenileşme dönemi ve sonrası askeri okullar ise Mühendishaneyi Bahri Hümayun, Mühendishaneyi Berri Hümayun, Tıphaneyi Amire ve Cerrahhaneyi Mamure, Mektebi Fünun Harbiye, Mızıkayı Hümayun Mektebi, Mektebi Harbiye, Erkân-ıHarbiye, Askeri Baytar Mektebi, Askeri İdadilerdir. Bu okulların tamamında başta matematik olmak üzere geometri, coğrafya, felsefe, hesap gibi bilimsel dersler ile her bir alanın kendine özgü dersleri yer almaktadır. Ayrıca Arapça ve Fransızca okutulmaktaydı.

4.2.2.1.5. Mesleki Eğitim

Bab-ı Ali Mektepleri; Osmanlı imparatorluğunun en büyük hükümet dairesi olan Babıâli aynı zamanda en büyük ve en feyizli memur mektebi idi. Divanı hümayun kalemine daha ziyade memur ve kibar çocukları pek küçük, meselâ 12 yaşında iken devama başlarlardı. Bunlar evlerinde hususî surette okuyup yazmak ve biraz büyüdükçe camilerde okunan derslere devam ederek bir şeyler öğrenmeğe çalışmakla beraber asıl Türkçe okuyup yazmayı, kitabeti ve inşayı (yazı ile ifade etme) bir de yazının her çeşidini ancak bu kalemde öğrenirlerdi (Ergin, 1977: 65). Türkiye'ye Tanzimat ve Meşrutiyet hareketlerini getirenlerin, batılılaşma sürecini başlatanların, bu dönemlerin kültür ve edebiyat akımlarına öncülük edenlerin neredeyse tamamı Bâbıâli eğitimi alanlardır. Babıali terbiyesi bu okullardan alınan terbiyeyi ifade eder. İnsan arası ilişkilere dayalı değerlerin bu terbiyeyi sağladığı söylenebilir (Sakaoğlu, 1991: 48).

Bab-Deftari Mektebi; Devletin mali işleri ile ilgilenen memurları yetiştiren bu okulda memur adaylarına teknik, bürokratik bilgiler ve siyakat denilen bir yazı çeşidi öğretilirdi (Akyüz, 1999: 90).

4.2.2.2. Yaygın Eğitim Kurumları

Camiler**;** Osmanlılarda camiler ibadet yapılan yer olmanın dışında; genel eğitim ve konferans yerleri ile siyasi eğitim yeri olarak kullanılırdı. Camilerde dini ve ahlaki bilgiler verilirdi. Genelde "ikindi dersleri" adı verilen sohbetlerde ahlaki ve dini konular halk ile konuşulurdu (Akyüz, 1999: 91).

Tekke, zaviye ve dergâhlar; Buralardaki eğitimler; mensuplarına musiki, beden ve ahlak eğitimi vermeyi ve onların fikri düzeyini yükseltmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca buralarda Türkçe ve Arapça olarak eğitim verilir, günlük dualar öğretilir; yetenekli olanlara şiir, musiki, hat dersleri verilirdi. Yine buralarda müridler kendi özlerindeki güzel ahlaka yönelir, ahlaki anlamda örnek insanlar olarak kendilerini yetiştirirlerdi. Sadece nefisle mücadele öğretilmemiş aynı zamanda vatan savunmasında da müridler rol almışlardır (Kara, 2008: 112-132). Ayrıca halk edebiyatı ve halk musikisi bu kurumlarda gelişmeye fırsat bulmuştur.

***Kütüphaneler*;** Kütüphaneler, başta medrese öğrencilerinin kitaplarından istifade edeceği yerlerdi. 1600'lü yılların ortasından sonra da halk düzeyinde kütüphaneler kurulmuştu.

Ortaoyunu ve Karagöz; Orta oyunu halk arasında meydanda oynan ve belli özellik ve karakterlere sahip oyundur. Karagöz ise, aynı zamanda Türk halk edebiyatının da önemli bir parçasını oluşturmaktadır. İçinde hem komedi/mizah hem de trajediyi barındıran, bunların müzik, dans ve şiir gibi diğer edebi/sanatsal eserlerle desteklendiği bir gösteri sanatıdır (Anameriç, 2014: 2). Her ikisi de halka toplumsal ve bireylerarası iletişim anlamında eğlenceli bir şekilde örtük bir eğitim verirdi. Merkeze aldığı konu üzerinden bireylerin değer kazanımına yardımcı olduğu söylenebilir.

Diğer yaygın eğitim kurumları ise; ***cemevleri***, ***yaran sohbetleri***, ***sıra geceleri***, ***sahaflar***, ***kahvehaneler***dir.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında; Osmanlı devletinde yenileşme hareketlerine kadar değer eğitimi kapsamında direkt bir ders olmadığı, bunun yerine dini derslerin değerler bağlamında verildiği söylenebilir. Ancak yenileşme hareketleriyle beraber dini derslerin yanı sıra ayrıca ahlak mahiyetindeki dersler programlarda yer almıştır. Osmanlı yenileşme hareketlerine kadar ağırlıklı olarak Arap kültürü ve değerlerinin etkisi altındayken, sonrasında da önce Fransız sonra Alman ve İngilizlerin dilini öğrenme çabasıyla birlikte onların değerlerinin eğitime katıldığı söylenebilir. Öte yandan tarihin ilk bilinen Türk devletlerinden bu zamana verilen eğitimlerde/derslerde değer eğitiminin, direkt bir ders olmasa da hikâyeler, menkıbeler, şiirler, destanlar ve bazı edebi eserler aracılıyla örtük bir şekilde yapıldığı söylenebilir.

4.2.3. Cumhuriyet'in İlanından 2000'li Yıllara Kadar Değerler Eğitimi

TBMM ilan edildikten ve cumhuriyet kurulduktan sonra ilkokullara yönelik 1922, 1340 (1924), 1926 ve 1936 programları, ortaokullara yönelik ise 1922, 1340 (1924), 1927, 1931-1932 ve 1937 programları yayın-

lanmıştır (Keskin, 2002; 2008). Aşağıda bu dönemdeki değerler eğitimi, dersler bağlamında incelenmiştir (Keskin ve Coşkun Keskin, 2019):

Türkçe Dersi, eski programlarda Lisan-ı Osmani olarak adlandırılırken 1924 programında Türkçe dersi adını almıştır (Benzer, 2004: 127). Ancak 1924 programında içerik Elifba, Kıraat, Nahiv ve Sarf, Tahrir, İmla ve Yazı (Sülüs, Rika) olarak devam ediyordu (Benzer, 2004: 129-130). 1926 programında ise 1924 programındaki gibi derslerin yanı sıra Kavaid (Arapça Gramer) dersi vardır. 1928 harf inkılabıyla birlikte 1930'da tekrardan basılan programda "Elifba" Alfabe; "Kavaid" gramer, "yazı" ise el yazısına dönüşmüştür. Programda Türkçe'yi yazılı ve sözlü iletişimde doğru ve güzel kullanmanın gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Benzer, 2004: 137-139). 1936 yılından itibaren ise ders sadece "Türkçe" ve "Yazı" dersi olmu ve Tarih ile Türkçe dersinin milli duyguyu geliştirecek şekilde verilmesi istenmiştir. 1948 programı Türkçe dersi, 1936 programından çok fazla farklı değildir (Benzer, 2004: 154-162). 1962 taslak programında ise "dil sevgisini aşılamak" programın açık hedeflerinden olmuştur (Benzer, 2004: 182). 1968 programı ise 1962 programı ile aynıdır. 1938 ortaokul programında ise eserin ve okuyuşun estetikliğine dikkat ederek; eserlerdeki karakterler ve münasebetleri üzerinde durarak (Benzer, 2004: 248) iyi davranışları sergilemenin, örtük bir şekilde çocuğa verilmesi tavsiye edilmektedir.

Bağımsız birer ders olarak okutulan "***Kuran-ı Kerim***" ve *"**Malumat-ı Diniye**"* dersleri 1924 programında *"**Kuran Dersleri**"* ve *"**Din dersleri**"* adını almıştır (Benzer, 2004: 127). Laiklik ilkesine uymak için din dersleri 1930-1931 ders yılından itibaren genel öğretim kurumlarından, 1939'dan sonra da köy ilkokullarından kaldırılmıştır (Doğan, 1986: 109). 19 Şubat 1948 günü ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına yeniden isteğe bağlı olarak okutulmak üzere din bilgisi dersi konulması kabul edilmiş ve bu 1949'da uygulanmaya başlamıştır. 1956'da ortaokulların 1. ve 2. sınıflarına, 1967'de ise liselerin 1. ve 2. sınıflarına isteğe bağlı olarak okutulmak üzere din bilgisi dersi konulmuştur. 1974-1975 öğretim yılından itibaren, ilkokulların 4. ve 5. sınıfları ile ortaokulların her sınıfında, liselerin ise 1. ve 2. sınıflarında haftada 1 saat ve zorunlu olarak ahlâk derslerinin okutulmasına karar verilmiştir. Böylelikle isteğe bağlı olarak okutulan din bilgisi dersinin yanında bir de zorunlu olarak okutulacak ahlâk dersi devreye girmiştir. 12 Eylül 1980 askerî harekâtından (ihtilalden) sonra okullarda isteğe bağlı olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile zorunlu olarak okutulan ahlâk dersleri birleştirilmiştir. 1982-1983 öğretim yılından itibaren "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi" adıyla ilkokulların 4. sınıfından lise son sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır (Okutan, 1983: 417; Öcal, 2008: 407-408). Bu ders bağlamında ise İslami değerler ve yüksek ahlaki değerler çocuklara ve gençlere kazandırılmaya çalışılmıştır.

Tarih dersi, 1962 programına kadar tüm programlarda mevcuttur. Bu ders bağlamında tarihe ve tarihi kişilere karşı sevgi, saygı, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerine dolaylı bir şekilde yer verilmektedir. Savaş sonrası bu derse hemen bağımsızlık ve milliyetçilik değerleri ilave edilmiştir. 1936 tarihli programda ilkokul Tarih derslerinin Atatürk'ün *"Türk Tarih Tezi"* doğrultusunda; Türk tarihine ve kültürüne karşı duyarlılık ve milliyetçiliğin yanı sıra sorumluluk, çalışkanlık, sevgi ve saygı değerleri tarih dersinin içeriği içerisinde örtük bir şekilde yer almıştır. 1949 programında İkinci Dünya Savaşı'nın etkisiyle barış değerini kapsayan hedeflere programda yer verilmiştir.

Aynı şekilde 1962 programına kadar tüm programlarda yer alan ***Coğrafya dersi*** bağlamında çevreye karşı duyarlılık, vatanseverlik, sevgi ve saygı değerlerine dolaylı bir şekilde yer verilmiştir. Savaş sonrasında ise en çok ekonomik bağımsızlık ve ekonomiye karşı duyarlılık değerleri programa ilave edilmiştir (Keskin, 2018). 1938 programıyla birlikte örtük bir şekilde yardımlaşma ve dayanışma değerine yer verilmiştir.

1922 programında yer alan ***Malumat-ı Medeniyye*** (Medeni Bilgiler) dersinde sorumluluk ve bağımsızlık direkt; aile birliğine önem verme, duyarlılık ve vatanseverlik, dayanışma/yardımlaşma ve milliyetçilik (milli/ulusal bilinç), dürüstlük/doğruluk, sağlıklı olmaya önem verme, saygı ve sevgi ise dolaylı bir şekilde yer almaktadır (Keskin, 2008; Keskin ve Coşkun Keskin, 2019).

1924 programında yer alan ***Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Malûmât-ı Vataniyye*** (Ahlak Sohbetleri ve Yurt Bilgisi) dersinde ise dayanışma/yardımlaşma, sorumluluk, bağımsızlık, duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme direkt bir şekilde; çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük/doğruluk, hoşgörü, sevgi, temizlik, milliyetçilik, vatanseverlik, saygı ve sevgi örtük bir şekilde yer almaktadır (Keskin ve Coşkun Keskin, 2019).

Yurt Bilgisi dersi, 1926 tarihinde müfredata dâhil olmuş; 1936 ilkokul ve 1938 ortaokul programlarında yer almıştır. Bu derste dayanışma/yardımlaşma, sorumluluk, sağlıklı olmaya önem verme, bağımsızlık, vatanseverlik direkt bir şekilde; temizlik, duyarlılık, dürüstlük/doğruluk, sevgi, milliyetçilik, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, duyarlılık, eşitlik gibi değerler ise örtük bir şekilde yer almıştır. Yurt bilgisi dersi 1948'de ***Yurttaşlık Bilgisi*** adını almıştır. 1949 ortaokul programında dayanışma/yardımlaşma, temizlik, bağımsızlık değerine direkt olarak yer verilirken, aile birliğine önem verme, duyarlılık, dürüstlük/doğruluk, misafirperverlik, saygı, sevgi, milliyetçilik, sorumluluk ve yardımseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, çalışkanlık ve tutumlu olmaya dolaylı olarak yer verilmiştir. Bu ders bağlamında 1949 ortaokul programın genel

amaçlarında ve içeriğinde, İkinci Dünya Savaşı'nın da etkisiyle barış ile fedakârlık değeri yer almıştır (Keskin ve Coşkun Keskin, 2019).

1936'da yürürlüğe konulan ve 1962 taslak programıyla birlikte yürürlükten kaldırılan ***Aile Bilgisi*** dersinin içeriği tamamen değerlerle ilgilidir. Başta aile birliğini önemseme değeri olmak üzere, büyüğe saygı, küçüğe sevgi, misafirperverlik, kültürel mirasa sahip çıkma, temizlik, yardımseverlik, duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, hoşgörü, çalışkanlık, dürüstlük, estetik, alçakgönüllülük, dayanışma gibi değerler bu derste merkeze alınmıştır. Okul aile işbirliğine dayanan, çocuğun kendi başına iş yapabilme becerisini artıran, çocuğun ailesi, akrabaları, toplum ile ilişkisini güçlendirmeye çalışan bir derstir (Coşkun Keskin, 2012: 122-130). Rüştiyelerdeki "Ahlak" ve "El Hünerleri" dersinin içeriğini yansıtmaktadır.

1962 program taslağının içeriği daha önce yayınlanmış olan ilkokul programlarından farklıdır. Bu programda, daha önceki programlarda bağımsız dersler şeklinde okutulan Yurt/Yurttaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya dersleri Toplum ve Ülke İncelemeleri; Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi ve Tarım-İş dersleri ise Fen ve Tabiat Bilgisi dersi başlığı altında birleştirilmiştir (Keskin, 2002; 2008; 2010; 2019). ***Toplum ve Ülke İncelemeleri*** dersinde aile birliğine önem verme, çalışkanlık, vatanseverlik, milliyetçilik, duyarlılık, dayanışma/yardımlaşma, yardımseverlik, sorumluluk, fedakârlık, barış, sağlıklı olmaya önem verme, sevgi, saygı, estetik ve doğruluk/dürüstlük değerlerine yer verilmiştir.

1962 taslağında Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında mevcut olan dersin ismi 1968 programında ***Sosyal Bilgiler*** olarak değiştirilmiştir (Keskin, 2002; 2009; 2010; 2019). Ayrıca MEB Talim Terbiye Kurulu'nun 20 Temmuz 1970 tarihinde almış olduğu 291 ve 292 sayılı kararlarla, ortaokul Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin programları üzerinde değişiklik gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik ile ortaokullarda II. Meşrutiyet'in ilanından beri bağımsız şekilde okutulan sosyal bilgiler içerikli dersler (Tarih, Coğrafya ve Yurt/Yurttaşlık Bilgisi) Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Hem ilkokul hem de ortaokul programlarında yer alan bu ders bağlamında ise hem genel amaçlarda hem de içerikte; sorumluluk, dayanışma/ yardımlaşma, duyarlılık, saygı, sevgi, aile birliğine önem verme, bilimsellik, çalışkanlık, hoşgörü, yardımseverlik, fedakârlık, tutumlu olma, milliyetçilik, misafirperverlik, cesaret gibi değerler yer almaktadır. Bu programla birlikte bilimselliğin ilk defa programlarda yer aldığı söylenebilir.

1980 askeri müdahale döneminde yeni bir ilkokul programı yayınlanmamıştır. İlkokul kademesinde 1968 programının uygulanmasına devam edilmiştir. Ortaokullarda ise 1973 yılından beri uygulanan sosyal bilgiler

programı kaldırılarak tekrardan geleneksel tek disiplinli anlayışa dönülmüştür (Keskin, 2002; 2008; 2012a; 2012b). Bu dönemde ortaokullara yönelik 1985 Milli Tarih ve 1985 Milli Coğrafya programları ile 1981 T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı yayınlanmıştır. Bu dönemdeki tarih ve coğrafya dersinde önceki dönemlerinde yer alan değerlerin yanı sıra Tarih dersi için onurlu olma, Coğrafya dersi için milliyetçilik örtük bir şekilde ilave edilmiştir.

Yine bu dönemde, yaşama dönük bir ahlak eğitiminden 1949 ortaokul programının amaçlarında bahsedilmektedir (Benzer, 2004: 256). Ayrıca ilk defa 1962 taslak programında değer eğitimi kavramına amaçlar kısmında "çocuğun değer duygusu geliştirilmelidir" şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir (Benzer, 2004: 188).

Cumhuriyet dönemi genel olarak değerlendirildiğinde Türkçe okuyup yazmanın, milliyetçi duyguları aşılamanın, millileşmenin ve milli bilincin (Keskin ve Coşkun Keskin, 2013: 81-82) öne çıktığı bir dönem olduğu görülmektedir.

4.2.4. Türkiye'de Değerler Eğitiminin Bugünü

Türkiye'de 1997 yılıyla birlikte ilköğretim zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmış, programlarda da yenilemeye gidilmiştir. 1998 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime göre yenilenen programlarda da değerler örtük bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları incelendiğinde; duyarlılık, sorumluluk, milliyetçilik, fedakârlık, saygı, dayanışma/yardımlaşma, aile birliğine önem verme, sevgi, çalışkanlık, vatanseverlik, estetik, hoşgörü, yardımseverlik, bilimsellik, cesaret, tutumlu olma gibi değerlerin çocuklara kazandırılması (Keskin ve Coşkun Keskin; 2019: 197) yönünde çıkarımlar yapılabilir.

2004 yılında hazırlanan ve 2005'te uygulamaya konulan programlarda değerlerin hem örtük hem de açık bir şekilde verilmesi tüm dersler bağlamında belirlenmiştir. Böylece değerler eğitimi konusu ülkemizde son yıllarda eğitim alanında ilgilenilen konuların başında olmuştur. 2004 yılında Türk Milli Eğitimi yapılandırmacı program anlayışına geçiş yaptığında hedef/davranış anlayışının yerine geçen kazanımların bileşkelerinden biri de değer olmuştur (Keskin, 2008, 2010; Keskin, Kırtel ve Coşkun Keskin, 2015). Teorik anlamda yapılandırmacı program anlayışında; bilgi, kavram, beceri ve değerler kazanımların bileşenlerini oluşturmaktaydı. Yani bir bireye sadece kavram ya da bilgi aktarılmayacak, onun günlük hayatta daha konforlu hareket edebilmesi için zihinsel ve psikomotor becerilerine de kazanımlarda yer verilecekti. Sadece bilgi ya da becerinin bir bireyin insanî özelliklerini karşılamaya yetmemesinden dolayı, onun toplum içinde uyumlu bir şekilde yaşaması ve vicdanını da eğitmesi için değerleri kazanması gerekmektedir. Bir örnekle açıklamak gerekirse, eğitimin ilk

zamanlarından itibaren mühendis yetişmek için gereken bilgi ve kavramlar bireyde üst düzeyde olabilir. Ama beceriye sahip olmazsa bu bilgileri uygulamaya dökmede ya da problem çözmede başarılı olamaz. Öte yandan bilgi/kavram ve beceriye sahip olsa, sistem değerler bakımından zayıf bireyler yetiştirdiyse, o zaman da yapılan işlerle ilgili etik konular geri planda kalacak ve diğer insanları/toplumu dikkate almayan ürünler ortaya çıkacaktır. Bu nedenle bu dönem programında değerler eğitimi önemli görülmektedir. 2005 yılı programı her bir ders bağlamında farklı değerlerin kazandırılmasına ağırlık vermiştir. Örneğin Fen ve Matematik derslerinde bilimsellik değeri ön plandayken, Sosyal Bilgiler dersinde vatanseverlik, Beden Eğitiminde centilmenlik, Görsel Sanatlarda estetik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde dini değerler öncelikli değerlerdi.

2018 yılında revize edilen programlarda, 2005 programındaki aynı anlayışla fakat farklı bir yaklaşımla değerler yeniden ele alınmıştır. 2005 programında her bir ders için farklı veya aynı değerler belirlenirken, 2018 programında tüm dersler için ortak kök değerler belirlenmiştir. Bu kök değerler şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. "Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacak" ifadesi (MEB, 2018: 4) ise bu programlarda belirtilmiştir.

Bu dönemde değerlerin programlarda daha belirgin hale gelmesinin temel nedenlerinden biri, küresel değerlerin baskınlığı ile toplumsal değerlerin değişmeye zorlanması, bunun sonucunda bazı değerlerin kaybıdır. Öte yandan bu durumun insanların karakterlerinin değişmesine yol açmasıdır (Oktay, 2004'den akt. Keskin, 2015: 250). Üstelik bireyler teknolojik gelişmeyle beraber özellikle sosyal medya veya internet ortamlarında daha çok olumsuz uyarana maruz kalmaktadır. Eğitimin genel amacı toplum için iyi insan, iyi vatandaş, devletin ve milletin ideallerine bağlı bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, programlarda açık bir şekilde değerlerin verilmesinin planlanması olağan bir durumdur.

5. Özet ve Sonuç

Değerler toplumların sürekliliğini sağlaması ve birlikte uyum içinde yaşaması için gereklidir. Bu nedenle kadim bir geçmişi olan Türk milletinde her dönemde önemli görülmüştür. Eski Türk toplumlarında çocukların ve gençlerin eğitilmesinde töre önemlidir. Nesilden nesile şiirler, destanlar, atasözleri ve hikâyeler aracılığıyla değerler aktarılmaktadır. İyilik, cömertlik, bilgelik, cesaret, büyüklere saygı, mertlik, yoksulları doyurma, birinin iyiliğini sayma (vefalı olma), doğaya saygı, çocuğa sevgi o zamanlardan günümüze aktarılan değerlerdendir.

Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte yeni değerlerle temas edilmiştir. Alp ve bilge insan tipi yerine gazi ve veli insan tipi ortaya çıkmıştır. Eski savaşçı cihangir, alp tipinin özellikleri gazi- veli insan tipinin özellikleriyle kaynaşmıştır. Gaziler, İslamiyet'in zaferi için, düşmanlara karşı mertçe savunan, cesur, yiğit ve cömert insanlardır. Veliler ise kendi nefislerine karşı savaş açıp, gerçek olgun insan olmaya, çevrelerini de bu yolda örnek hareketleriyle, duygu ve düşünceleri ile eğitmeye çalışırlardı. İslam öğretileri ve Kuran-ı Kerim'den ilham alan bilim insanları bilime katkı sağlamışlardır. Ancak önemli bir değer olan Türkçeye önem verme bu dönemde azalmıştır. Çünkü Farsça ve Arapçanın etkisi altında kalınmıştır. Bu dönemde değerler eğitiminin öğüt verme, dini ve edebi eserleri inceleme, önemli kişilerin hayatını inceleme yoluyla yani telkin yaklaşımıyla verilmeye çalışıldığı söylenebilir. Aynı zamanda gözlem ve model alma yaklaşımına da hem okulda hem de ailede değer eğitiminde yer verildiği görülmektedir.

Selçuklu dönemine gelindiğinde töre anlayışına dayanan değerler eğitiminden İslam dini öğretilerine dayanan değerler eğitimine tam bir geçişin olduğu söylenebilir. İlmin ve değerlerin kalesi olan medreseler ilk defa kurulmuş, öğrenci ve âlimler yetiştirmiştir. Mesleki anlamda ise değer eğitimini ahilik teşkilatı üstlenmiştir. Ayrıca Mevlana'nın nefs terbiyesi, Hacı Bektaş Veli'nin dört kapı olarak ifade ettiği değerleri kazanma ve sınıflama öğretilerinin bu döneme damga vurduğu söylenebilir.

Osmanlı devletinde kuruluşundan itibaren pek çok okul türü açılmış ama yenileşme hareketlerine kadar değer eğitimi kapsamında direkt bir ders olmamış, bunun yerine dini dersler verilmiştir. Bununla birlikte direkt bir ders olmasa da hikâyeler, menkıbeler, şiirler, destanlar ve bazı edebi eserler aracılığıyla değer eğitiminin örtük bir şekilde yapıldığı söylenebilir. Yenileşme hareketleriyle beraber dini derslerin yanı sıra ayrıca ahlak mahiyetindeki dersler programlarda yer almıştır. Osmanlı yenileşme hareketlerine kadar ağırlıklı olarak Arap kültürü ve değerlerinin etkisi altındayken, sonrasında da önce Fransız sonra Alman ve İngilizlerin dilini öğrenme çabasıyla birlikte batılı anlamda değerlerin eğitime katıldığı söylenebilir. Selçuklu döneminin eğitim kurumu olan medreseler Osmanlının ilk döneminde bilim insanı ve irfan sahibi bireyler yetişirken, son dönemlerinde bozulmuş, gerçek amacından uzaklaşmıştır.

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, aşamalı olarak Türkçe diline verilen önem dersler bağlamında artırılmıştır. Bunun dışında tüm derslerde değerler eğitimine örtük bir şekilde yer verilmiştir. Milliyetçilik ve vatanseverlik programlardaki önemli değerler arasına girmiştir. 2. Dünya savaşının etkisiyle barış ve fedakârlık da programlarda yer almıştır. 2005 yılıyla birlikte genel amaçlarda ya da bazı hedeflerde örtük veya açık bir şekilde yer alan değerler, kazanımların ana bileşeni haline gelmiştir. An-

cak, 2018 yılında değişiklikler yapılsa da değerler eğitimi maalesef teoride kalmış, uygulama aşamasında etkisi sınırlı olmuştur. Çünkü yapılandırmacılık anlayışının doğasına uygun yazılan kazanımlar, sadece bilgi bileşeni ile verilmeye çalışılmış; ders kitabına ve geleneksel yöntemlere bağlı kalınmıştır. Programın amacında yer alan bütün derslerde yeri ve zamanı geldiğinde ilgili değerlerin kazandırılması göz ardı edilerek kazanımdaki bilginin öğrenciye yüklenmesi asıl hedef haline gelmiştir. Değer eğitiminin en önemli özelliği kalbin yani vicdanın eğitilmesidir. Ancak sınırlı da olsa telkin yöntemiyle verilen değer eğitiminde değerler, sadece zihinsel düzeyde çocuğa aktarılmış ve sanki sıradan bir bilgiymiş gibi empoze edilmeye çalışılmıştır. Oysa yapılan çalışmalarda telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımının okullarda başarısız olduğu gözlenmiştir (Akbaş, 2004: 72). Bunun yerine değerlerin kişiselleştirilmesi ve açıklanması ya da diğer değer kazandırma yolları seçilerek etkili değerler eğitimi için güçlü bir temel hazırlanmalıdır. Değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda gerek öğretmen yetiştirmede, gerekse öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde üzerinde durulmalıdır. Ayrıca alanda doğru bir şekilde değer eğitiminin yapılıp yapılmadığı sıkı bir şekilde denetlenmelidir. Yine öğretmenin temel kaynak olarak ders kitaplarını sıklıkla kullandığı düşünülürse, Talim Terbiye Kurulu sadece bilgi vermeyi amaçlayan değil, beceri ve değeri kazandırmayı hedefleyen ders kitaplarını öğrenme öğretme sürecine kazandırmalıdır. Bu kitapları yazma sürecinde liyakatli ve bu alanda kendini göstermiş örnek öğretmen ve akademisyenlerden yararlanılmalıdır. Son olarak da; eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adayların hem değer rol modeli, hem de değerleri uygulamaya yansıtacak nitelikte yetiştirilmelidir. Bu da ancak teoriden çok pratiğe ağırlık vermekle mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.

Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1999'a.* 7. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.

Anameriç, H. (2014). Bilginin Toplumsallaşmasında Bir Bilgi Kaynağı Olarak Gölge Tiyatrosu: Karagöz ve Hacivat. *Uluslararası Kültürel Mirasın ve Kültürel Bellek Kurumlarının Yönetimi Kongresi,* Urla.

Aslan, E. (2012). İmparatorluktan Cumhuriyete Geçiş Sürecinde Ortaöğretim Tarih Programlarında Değişim I: Ortamektep. *Turkish Studies,* 7(2), 99-128.

Benzer, A. (2004). *Türkiye'de Anadili Eğitimi Müfredat Programı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bilgen, S. (2019). *Değerler Eğitimi Açısından Kutadgu Bilig.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çorum.

Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları. *75 Yılda Eğitim* içinde (s. 145-170). İstanbul: Tarih Vakfı yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Düşüncesi Tarihi "Araştırmalar": Eğitim Kavram ve Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bozdemir, İ. (1991). *Osmanlı Sıbyan Mekteplerinde Eğitim ve Öğretim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Coşkun Keskin, S. (2012). Değer Eğitiminde Geçmişten Günümüze Bir Işık: "Aile Bilgisi Dersi" Model Önerisi. *Değerler Eğitim Dergisi,* 10(23), 117-156.

Çetin, H. (2019). *Mevlâna'da Ahlak Eğitimi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, M. (2009). Selçuklularda Eğitim Teşkilatı. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 179, 117-130.

Dodurgalı, A. (1991). *Îbn Sina Felsefesinde Eğitim.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, H. (1986). Orta öğretim programları ve yöntemleri. T. Oğuzkan (Ed.), *Türkiye'de ortaöğretim ve sorunları* içinde (s. 79-118). İstanbul: Hisar Eğitim Yayınları.

Ergin O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi.* Cild 1-2-3-4. İstanbul: Eser Matbaası.

Ergun, M. (2018). Selçuklular Dönemi'nde Eğitim ve Bilim I. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 1-40

Ergün, M. (1996*). İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914).* Ankara: Ocak Yayınları.

Fernandes, L. (1999). Value Personalisation: A Base for Value Education*. International Conference on Teacher Education*. 27 June-1 July/Israel. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434880.pdf

Genç, S.Z. (2020). Değerler: Temel Kavramlar. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi Farklı Bakışlar ● Örnek Etkinlikler* içinde (s. 3-15). Ankara: Pegem Akademi.

Gökalp, Z. (2004). Türk *Töresi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Günay, C. A. (2019). XVIII. Yüzyıl Osmanlı Devleti'nde Modern Bilim Algısı. *Külliyat: Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 7, 87-93

Güven, İ. (1992). Büyük Selçuklu Devletinde Eğitim ve Öğretime Genel Bir Bakış. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, 25(2), 833-848.

İslam Ansiklopedisi. (2021). *Kelam.* http://islamansiklopedisi.org.tr/kelam--ilim

Kara, M. (2008). Tekke Eğitimi ve Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi,* 6(12), 107-138.

Karasoy, Y. (2003). Ahi Kelimesi ve Türk Kültüründe Ahilik. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,*14, 1-23.

Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış 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.* (Yayınlanmamış doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, Y. (2009). Türkiye'de ilkokul programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 107-130.

Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 68-72.

Keskin, Y. (2012a). Türkiye'de 1970'li yıllardan günümüze kadar yayınlanmış ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences,* 4(2), 442-461.

Keskin, Y. (2012b). Cumhuriyet dönemi ortaokul tarih programlarına yönelik bir analiz: Politik ve ideolojik yaklaşımların programlara yansıması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(40), 109-128.

Keskin, Y. ve Coşkun Keskin, S. (2013). İlkokul (İlköğretim) Sosyal Bilgiler Programlarında Milli Bilinç ve Barış Değerinin Tarihsel Serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 17(3), 51-86

Keskin, Y. (2015). Değer Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar. M. Gündüz (Ed.), *Değerler Eğitimi* içinde (s. 249-265). Ankara: Maya Akademi.

Keskin, Y., Kırtel, A. & Coşkun Keskin, S. (2015). Examining some values in the social studies programme applied in Turkey in terms of their relations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 955-960.

Keskin, Y. (2016). Değerler Eğitimi. D. Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s. 311-331). Ankara: Pegem Akademi.

Keskin, Y. (2018). Dünya Ekonomik Bunalımının Türkiye'de uygulanan sosyal bilgiler içerikli programlara yansıması. *İBAD*, 3(1), 155-162.

Keskin, Y. ve Coşkun Keskin, S. (2019). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Bağlamında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim ve Mevcut Durum.* Ankara: Gece Kitaplığı.

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 İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi I* içinde (s. 1-45). Ankara: Pegem Akademi.

Kömür, E. (2010). *Osmanlı Devleti Enderun Mektebi'nde Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçük Turgut, B. (2020). Değerler Eğitimi Yaklaşım ve Uygulamaları. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi* içinde (s. 95-114). Ankara: Nobel.

Martorella, P. H. (1998). *Social Studies for Elementary School Children*. New Jersey: Prentice-Hall.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, Ankara.

Okutan, Ö. (1983). Din Eğitimi. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim* içinde (s. 411-425). İstanbul: MEB Devlet Kitapları.

Öcal, M. (2008). Türkiye'de Din Tarihi Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi,* 6(12), 399-430.

Ögel, B. (1997). *Türk Kültürünün Gelişme Çağları I.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Öztürk, M. (1986). Hacı Bektaş-ı Veli. *Belleten,* 50(198), 885-894.

Salman, H. (2005). *İdadi Mekteplerinin Tarihsel Gelişimi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Saygılı, G. (2015). Değer Tanımı, Özellikleri ve Sınıflandırılması. M. Gündüz, (Ed.), *Değerler Eğitimi* içinde (s. 1-18). Ankara: Maya akademi.

Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2002). *Social Studies for the Elementary and Middle Grades: A Constructivist Approach.* Boston: Allyn and Bacon.

Tanyu, H. (1980). *İslamlıktan Önce Türklerde Tek Tanrı İnancı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tenger, S. (2005). *Rüştiye Mekteplerinin Tarihi Gelişimi ve Din Eğitimi ve Öğretimi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World: Stategies for Teaching Social Studies.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Woolfolk, A.E. (1998). *Educational Psychology.* US: Allyn & Bacon.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de Orta Öğretim.* Ankara: TC Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.

Bölüm 8

BAŞLANGIÇ KLARNET EĞİTİMİ İÇİN TONAL SİSTEM İLE İLİŞKİLENDİRİLMİŞ MAKAMSAL MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA MODELİ ÖNERİSİ

Övgü ÖZPARLAK[1]

Aytekin ALBUZ[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Müzik Bölümü, ovguozparlak@gmail.com , ORCID: 0000-0003-3476-4992

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, aytekina@gazi.edu.tr , ORCID: 0000-0001-7919-0596

* Bu çalışma Temmuz 2019 yılında, Prof. Dr. Aytekin ALBUZ danışmanlığında, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda kabul edilmiş "Başlangıç Klarnet Eğitimi İçin Tonal Sistem İle İlişkilendirilmiş Makamsal Müzik Eğitimine Yönelik Bir Çalışma Modeli Önerisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Mesleki müzik eğitiminde sürecinde, müziğin tüm dinamiklerinin kavranması, beden ile zihnin paralel hareket edebilmesi ve müzikal yaratıcılığın geliştirilebilmesi açısından çalgı eğitimi, mesleki müzik eğitiminin en temel faktörlerinden biridir. Çalgı eğitimi, bireyin var olan müzikal becerilerini; anlayabilmesine, eğitilerek geliştirilebilmesine ve yeni becerilerin keşfedilebilmesine imkân sağlayarak kişinin kendisini gerçekleştirebilmesine fırsat tanır. Çalgı eğitimi yoluyla öğrenci, yeteneğini geliştirecek, müzik ile ilgili becerilerini zenginleştirecek ve müzik beğenisini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışacaktır. Buna bağlı olarak müziksel işitmeleri, yorumculukları ve birlikte müzik yapma becerileri gelişecektir (Tanrıverdi, A. 1997, s.8). Çalgı eğitimi; belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanmış ve programlı bir eğitim ile bireye özgü niteliklere uygun hale getirilmiş çalgı öğretimi sürecidir. Bu süreç içinde öğrenci, çalgı hakkında bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında temel bilgi ve becerileri ile tüm teknik davranışları kazanmakta ve belirlenen hedefleri çalgısı aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Yalçınkaya, Eldemir, Sönmezöz, 2014, s.1584). Çalgı eğitimi, müzik öğretmeni adayı için çok önemli ve temel bir boyuttur. Bu boyuta gerçekten önem verilmesi ve çalgıda olabildiğince gelişmeyi amaçlamak için, her çeşit olanağın kullanılması, her gün sistemli olarak uzun saatler boyu çalışılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Böylece birey alacağı çalgı eğitiminin yardımıyla; oluşturacağı eğitim müziği dağarcığı dışında, ulusal ve evrensel düzeydeki müzik yapıtlarından derlenmiş seçkin bir dağara da sahip olacak ve en iyi biçimde mesleki yaşantısına hazırlanacaktır (Albuz, A. 2001, s.8).

Türkiye'de lisans eğitimi düzeyinde ve mesleki müzik eğitimi ekseninde çalgı eğitimi; Konservatuarlar, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri vb.nde verilmektedir. Bu kurumlar kuruluş amaçları doğrultusunda farklı düzeylerde çalgı eğitimi vermektedirler. Bu kurumlarda eğitimi verilen çalgılar genel hatları ile şu şekildedir;

- Yaylı Çalgılar (Keman, Viyola, Viyolonsel, Kontrbas, Kemençe, Kabak Kemane, Yaylı Tambur)
- Üflemeli Çalgılar (Flüt, Klarnet, Obua, Fagot, Saksafon, Trompet, Trombon, Korno, Tuba, Ney, Mey, Kaval, Zurna, Sipsi, Tulum vb.)
- Tuşlu Çalgılar (Piyano, Akordeon)
- Mızraplı Çalgılar (Gitar, Bağlama, Ud, Kanun, Tambur)
- Vurmalı Çalgılar (Timpani, Silefon, Perküsyon Aletleri, Kudüm, Bendir, Darbuka vd.)

Araştırmada üflemeli çalgılar ailesinden tahta üflemeli grubuna dahil olan klarnet çalgısı, araştırmaya konu olması bakımından ele alınmış ve ülkemizdeki klarnet eğitimi ve Türkiye'deki mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Klarnet Eğitimi ve Türkiye'deki Mevcut Durum

Müzik eğitiminin mutlak gereklerinden biri de çalgı eğitimidir. Bu eğitim süreci eğitimci tarafından iyi planlanmalı, organize edilmeli ve geliştirilmelidir. Öğrencinin müzikal dünyası her geçen gün değişirken uygulanan eğitimin niteliği aynı şekilde kalmamalıdır (Lawson, 1995, s.123.). Başlangıçta uygulanacak düzeye uygun, bilimsel ve sistemli bir eğitim; kaliteyi arttıracak, yanlış yönelimleri baştan engelleyecek ve sürecin hızlanmasına yardımcı olacaktır (Ceylan, 2010, s.18.).

(Keskin, 2010 s.24)'in 2010 yılında yapmış olduğu bir araştırmaya göre 5 üniversitenin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalı programlarında klarnet eğitimi de verilmektedir. Bu sayının, aradan geçen zaman da göz önüne alındığında ve güzel sanatlar fakülteleri de bu alana eklendiğinde arttığı düşünülmektedir. Klarnetin büyük bir ses genişliğine sahip olması, hızlı ve dokunaklı pasajlarda etkin kullanımı, çok pahalı olmaması ve geleneksel müziklerimizi icra etmeye olan yatkınlığından kaynaklı klarnet eğitimine olan ilginin gelecek yıllarda daha da artacağını bize göstermektedir.

Her çalgıda olduğu gibi klarnette de belirli bir öğretim metodunu en iyi şekilde uygulamak, kişisel farklılıklara göre yeni metotlar geliştirmek ve disiplinli çalışmak en önemli faktördür. Diğer bir yandan klarnet eğitimi başlangıcında kullanılan klarnet, ağızlık, bilezik ve kamış gibi materyallerin de önemi büyüktür. Bu donanımın marka ve kalite bakımından nispeten iyi olanlarıyla klarnet eğitimine başlamak avantaj sağlayacaktır (Pino, 1998, s.4).

Yapılan araştırmalar eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik öğretmenliği anabilim dalları ve güzel sanatlar fakültesi müzik bölümleri için planlanmış ve düzenlenmiş ayrıntılı bir öğretim metodunun bulunmadığını göstermektedir. Sadece konservatuarlar ve güzel sanatlar liseleri için hazırlanmış programlar bulunmakta fakat onların da tek yönlü eğitime yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Planlı ve ayrıntılı klarnet eğitimi müfredatı bulunmayan mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda flüt programından yararlanılarak klarnet eğitiminin verildiği görülmüştür. Flüt programı incelendiğinde, eğitim öğretimin ilk döneminde bütün üflemeli çalgıların birlikte ele alındığı ve üflemeli çalgı çalmanın ortak temel prensiplerini amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır (Keskin, 2010, s.24).

(Çelik, 2008, s.86)'in yaptığı bir çalışmaya göre klarnet eğitimi süreci 7 seviye olarak belirlenmiş ve en temelden, en ileri düzeye kadar kademe kademe süreç yazılmıştır. Bu süreç incelendiğinde başlangıç düzeyinde ilk olarak duruş-tutuş ve dudak pozisyonlarının sağlıklı oturabilmesi için temel çalışmalar ve ilkeler maddelenmiş ardından, bu düzeyde öğrenilmesi gereken majör ve minör dizilerden ve bağlı (legato), bağsız (detache) ve kesik kesik (staccato) üfleme tekniklerinin geliştirilmesinden bahsedilmiştir.

Başlangıç klarnet eğitimi düzeyinde yapılan tüm çalışmaların, öğrencilerin temel müzik eğitimi ile paralel bir şekilde gelişim göstermesinin önemini büyüktür. Klarnet eğitimi başlangıç düzeyinde kalın ses bölgesiyle başlar, bu bölgede temel tekniklerin öğrenilmesiyle orta ve tiz ses bölgelerine geçiş yapılır. Her seviye için uygun eserler ile öğrencilerin müzikaliteleri de bir yandan geliştirilir. Başlangıç, orta ve ileri düzey klarnet eğitiminde, diğer çalgılarda da olduğu gibi oda müziği ve birlikte çalma etkinliklerinin önemi büyüktür. Bu etkinlikler öğrencilerin hem bireysel performanslarını geliştirecek hem de birlikte çalma becerilerini ileri taşıyacaktır.

Çalgı eğitimindeki en temel gereklilik olan bireysel çalışma disiplini ve sistemi, öğrencilerin çalgı çalma becerilerini geliştirecek en önemli faktördür. Bu disiplin ve sistem oluşmadığı sürece gelişim hem yavaş olacak hem de istendik davranışlar kazanılmayacaktır.

Uluslararası düzeyde klarnet eğitimi programları incelendiğinde temel olarak hedeflerin aynı olduğu fakat başlangıç düzeyleri için daha fazla kaynak kullanıldığı ve geleneksel müzik birikimlerinin etkin bir şekilde eğitim sürecine dahil edildiği, bu yolla çalgı ile öğrenci arasında hızlıca bağ kurulduğu ardından orta ve ileri düzeylerde öğrencilerden beklentilerin hemen hemen aynı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Avrupa ve Amerika'da yaygın eğitim programları kapsamında yapılan müzik derslerinin içerikleri incelendiğinde ise, temel müzik kavramlarının melodika yardımı ile öğrencilere kazandırılmasının ardından ortaokul ve lise düzeylerinde üflemeli çalgılar eğitimi verilerek okul bandosuna hazırlık yapıldığı görülmüştür. Bu kapsamda klarnet eğitimi verildiği ve bu eğitimin içeriğinin geleneksel ve popüler kültür öğelerini de içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki düzeyde klarnet eğitimi veren kurumların en başında gelen konservatuarlar, sanatçı yetiştirme misyonu ile kurulmuş ve "Türk Klarnet Okulu" ekolünün devamı niteliğinde programlanmıştır. Bu sebeple asgari düzeyde standartlaşmış bir eğitim vermektedirler. Fakat konservatuarlar dışında kalan mesleki müzik eğitimi kurumlarında, öğrencilerden beklentiler müziğin, hem evrensel hem de geleneksel boyutlarını kapsamaktadır. Bu durum, Francesco ile başlayan ve batı müziği temelli şekillenmiş klar-

net eğitiminin, konservatuarlar dışında, mesleki düzeyde klarnet eğitimi alan öğrencilerin ve bahsi geçen kurumların beklentilerini yeterli düzey ve zamanda karşılayamamaktadır. Bu konudaki eksiklik ve ihtiyaçlar için halen hem evrensel hem de geleneksel boyutları bir arada, yeterli bir düzeyde taşıyan klarnet eğitimi programı geliştirilememiş ve asgari düzeyde bir standart yakalanamamıştır.

Ülkemizdeki klarnet eğitimi özelinde yapılan çalışmalar ve mevcut programlar incelendiğinde, Ulusal düzeyde evrensel değerlere uygun ve geleneksel özellikleri içinde barındıran bir klarnet eğitim programı bulunamamış ve bu konu üzerine yapılan çalışmalar bir araya toplanmamıştır.

Tonalite ve Makam Kavramları

Tonalite

Tonalite kavramının temeli, eski Yunanlıların kullandığı ve yalnızca piyano tuşesindeki beyaz tuşlardan oluşan dizilere –yani modlara- dayanmaktadır. Kilise müziğinde de kullanılmakta olan bu modlardan en yaygın olanları "İyonyen" ve "Eolyen" modlarıdır. Zamanla bu iki mod kilise müziğinden dışlanmış; "İyonyen" modu majör, "Eolyen" modu ise minör dizi olarak tonal sistemin temelini oluşturmuşlardır (Özgür&Aydoğan, 2009).

Tonalite kavramı birçok müzik eğitimcisi ve müzik bilimcisi tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Cangal (2005)'a göre tonalite; diyatonik diziler içinde yükseklik derecelerine göre sıralanmış olan seslerin, o diziler içinde yüklendikleri sistematik ilişki ve işlevlere uygun olarak kullanılmasıyla oluşan ve ilgili dizilerin verdiği müziksel etkiyle paralellik gösteren ilişkiler bütünüdür.

Say (2005)'a göre ise tonalite; dizilerin ve tonların ne şekilde kurulmuş bulunduğunu açıklayan sistem ile onun dayandığı kurallar bütünüdür ve bir dizide öteki bütün sesleri kendine doğru çeken bir temel ses özelliğindeki tonik sesi ile belirlenir.

Tonalite majör ya da minör dizilerle oluşabilmektedir. Bu dizilere tonal diziler, tonal diziler kullanılarak yapılan müziklere ise tonal müzik denmektedir (Aydoğan, 1998).

Tonal sistemde yazılmış bir parça, dizinin birinci, üçüncü veya beşinci derecelerinden herhangi biri ile başlayabilirken; zorunlu olarak dizinin tonik (eksen) sesi olan birinci derecesi ile bitmelidir. Bu da tonal müzikte tonik sesin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Makam

Makam kavramı, bazı müzik eğitimcileri ve müzik bilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Özgür ve Aydoğan (2015)'a göre bu farklılıkların başlıca nedenleri arasında; Türk müziğinin (Türk halk ve Türk sanat müziği) bir bütün olduğunu gösterme, kuram ve uygulamadaki farklılıklara çözüm arama, eski kaynakları farklı yorumlama, Türk müziğine teksesli boyutun yanında çoksesli bir yapı kazandırma girişimleri sayılabilir.

Türk müzik kültüründe bulunan makamsal yapıların kökleri, dünya coğrafyası üzerinde oldukça geniş bir alana yayılmıştır ve en eski zamanlardan beri makam olgusuna büyük önem verilmiştir (Levendoğlu Yılmaz, 2002).

Türk müziğinde makam, bir ezgiyi oluşturan dizi, ses ilişkileri, duruculuk-yürüyücülük, güçlü perde, inicilik-çıkıcılık, perdeler, koma değerleri ve ses genişliği gibi birçok öğeyi içeren ve o ezginin ses dünyasını ifade eden çok belirleyici bir tanımlamadır (Tuğcular, 2002).

Özkan (2006)'a göre; Türk müziğinde diziler bir dörtlü ile bir beşliden, ya da bir beşli ile bir dörtlüden meydana gelmektedir. Dizilerin en önemli perdeleri de durak, güçlü ve asma karar perdeleridir. Bir dizide durak ve güçlünün önemi belirtilmek ve diğer kurallara da bağlı kalmak suretiyle nağmeler meydana getirerek gezinmeye ise makam denmektedir.

Bu şekilde birbirinden farklı tanımlar incelendiğinde bir makamın oluşması, açıklanması için her şeyden önce bir dizinin olması gerektiği; dizi olmadan durak, yardımcı durak, güçlü ve benzeri kavramların oluşamayacağı görülmektedir. Her ezginin bir dizisi olduğuna göre, dizi sözcüğünü çıkardığımızda bir makamı tanımlamak, kavramak, belli aralıklardan ya da ezgi kalıbından söz etmek mümkün değildir. Bir dizi, kullanıldığı dönemin kültürel anlayışına uygun olarak işlenerek makamsal bir yapıya dönüşür (Özgür&Aydoğan, 2015).

Tonal dizilerin kullanılmasıyla tonal müzik oluştuğu gibi; makamsal dizilerin kullanılmasıyla da makamsal müzik oluşmaktadır. Türk müziğinde yaklaşık olarak 500 farklı makam bulunmaktadır fakat bunların büyükçe bir kısmı günümüzde kullanılmamaktadır. Sıklıkla kullanılan makamlar da 3 ayrı başlık altında incelenmektedir. Bunlar;

- Basit Makamlar
- Bileşik (Mürekkip) Makamlar
- Göçürülmüş (Şed) Makamlar

olarak gruplanmıştır. Araştırmada kullanılan Kürdi ve Hicaz makamları basit makamlar grubuna dâhildir.

Türk Müziği Makam Dizilerinin Tampere Sistem Çalgılar İle Seslendirilmesi

Geleneksel Türk müziği makam dizilerinin tampere sistem çalgılar ile seslendirilmesine yönelik çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bazı eğitimciler bu fikre makamların etkilerini kaybettiklerini savunarak karşı çıkmakta, bazı eğitimciler ise geleneksel Türk müziği makamlarının bu yol ile evrenselleşmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu konu ile ilgili yapılmış birçok araştırma olduğu gibi tartışmalar da halen devam etmektedir.

Sun (2004 s.3)'a göre Türk müziği ses sistemindeki komalı seslerin en yakınındaki tampere seslere aktarılarak yazılıp, makam dizilerini evrensel standartlarda müzik dünyasının ve bestecilerin hizmetine sunulmasının doğru olacağını söylemiştir. Bu yolla da isteyenlerin makamların geleneksel kullanılışlarını göz önünde bulundurarak yararlanmasının, isteyenlerin de bu dizileri kendilerine özgü bir anlayışla kullanarak besteler yapması fikrini savunmuştur.

Geçmişten günümüze bu fikri birçok müzik eğitimcisi benimsemiş ve bu sistem ile makamların öğretimi konusunda çalışmalar yapmıştır. Acay (2009)'a göre Türk müziğinde kullanılan bazı makamların tonal diziler ile ilişkilendirilerek öğretimini pratikleştireceği ve evrensel müzik ile geleneksel müzik arasında bağ kurulabileceğini savunmuştur. Bu fikirden yola çıkarak bir yaklaşım geliştiren Acay;

- Majör dizilerini aktarılmış Rast makamı dizisi, majör dizilerin ilgili minör dizilerini ise aktarılmış Nihavent makamı dizisi,
- Majör dizilerinin ikinci derecesindeki ses üzerinde oluşturulan dizileri aktarılmış Hüseyni makamı dizisi,
- Majör dizilerinin üçüncü derecesindeki ses üzerine oluşturulan dizileri aktarılmış Kürdi makamı dizisi,
- Armonik minör dizilerinin 5. derecesindeki sesten başlayan dizileri de aktarılmış Hicaz makamı dizisi,

olarak kabul ettiği bir yaklaşımı benimsemiş ve bu konu üzerinde çalışmalar yaparak makam eğitimini bu yolla öğrencilere aktarmayı başarmıştır.

Problem Durumu

Osmanlı Devleti'nin batılılaşma hareketini takiben Mehter Takımları yerine Bando takımları kurulması, Bandonun temel sazlarından biri olan klarnet ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. O dönemlerde Geleneksel Türk Müziği'nde klarnet kullanılmadığı ve eğitimi verilemediğinden, bu ihtiyacın giderilebilmesi için Avrupa'da yaygın olarak kullanılan, repertuarı geniş

ve farklı eğitim metotlarına sahip "Si Bemol" klarnet eğitimi verilmeye başlanmış ve ülkeye yabancı eğitimciler getirtilmiştir.

Gerek bu dönemden günümüze uygulanan klarnet eğitim programlarından, gerekse kaynak bulma kolaylığı, kolay ulaşılabilir olması ve birçok müzik türüne eşlik edilebilen bir çalgı olmasından kaynaklı mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki klarnet eğitiminde yaygın olarak "Si Bemol" klarnet kullanılmaktadır.

Si bemol klarnet, ses perdeleri tampere sisteme uygun olarak geliştirilmiş bir çalgıdır. Bu sebeple, Geleneksel Türk Müziği'nde kullanılan bazı makamları icra etmek ancak başka teknikler ya da doğal kullanımda var olmayan perdeler ile mümkün olabilmektedir. Bu duruma ek olarak si bemol klarnetin, transpoze bir çalgı olması ve Geleneksel Türk Müziği ile tonal müziğin ses sistemlerinin farklı olması, eğitim sürecine yeni başlayan öğrenciler için içinden çıkılması güç durumlar oluşturmaktadır. Bu durum makamsal eğitimin, ancak eğitim sürecinde temel pratiklerin kazandırılmasından sonra daha ileri düzeyde öğrencilere verilebilmesine sebep olmaktadır. Ayrıca, günümüzde halk arasında duyulan ilginin artmış, Türk Müziği tarafından kabul görmüş ve her tür çalgı grubunda kendine yer bulabilen klarnete mesleki müzik eğitimine başlayan öğrenciler tarafından oldukça fazla talep olmaktadır. Fakat konservatuarlar dışındaki mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda yeterli sayıda kadrolu klarnet öğretim elemanı bulunmamasından ve bu kurumlarda mesleki klarnet eğitiminin belirli standartlara sahip olmamasından kaynaklı, öğrenciler tarafından oluşan taleplere yeterli düzeyde cevap verilememektedir.

Mevcut durumda öğretim elemanları, TSK Armoni Mızıkası, Senfoni, Opera, Kültür Bakanlığı, TRT veya ulaşılabilen diğer kurumlardan geçici görevlendirme ile getirtilmektedir. Geçici görevlendirme ile gelen öğretim elemanları ya makamsal müzik kavramından ya da tonal/evrensel müzik kavramından uzak olmakta, sadece bir tür üzerinde uzmanlaşmış olmaktadırlar. Bu durum da, konservatuarlar dışında kalan mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda klarnet eğitimi görmekte olan öğrencilerin tek yönlü kalmasına sebep olabilmektedir. Bu eksiklik kişisel farkındalıklar ve ihtiyaca cevaben pratikte eğitimin ileriki yıllarında çözülebilmekte fakat teorik olarak hep bir karmaşa yaratmaktadır. Müzik eğitimcisi yetiştiren kurumların öğrenci alım sınavlarından, ara ve dönem sonu sınavlarına kadar neredeyse her alan dersinde öğrencilerden hem tonal hem de makamsal eserler seslendirmeleri beklenmektedir. Fakat başlangıç klarnet eğitimi düzeyinde öğrenilen seslerin yetersizliği ve pozisyon tersliğinden kaynaklı makamsal eserleri geleneksel yazıldığı yerlerinden icra etmek mümkün olamamaktadır.

Tüm bu bilgilerin ışığında ve sorunlardan hareketle araştırmanın problem cümlesi;

"Başlangıç düzeyi klarnet öğretim sürecinde makamsal eserlerin seslendirilme durumlarına yönelik nasıl bir çalışma modeli önerilebilir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, konservatuarlar dışında kalan ve lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda klarnet eğitimi alan öğrencilere;

- Başlangıç düzeyinde makamsal eserleri seslendirebilmeleri için alternatif bir çalışma modeli geliştirmeyi,
- Başlangıç düzeyinde makamsal dizileri seslendirebilecekleri uygun karar perdeleri belirlemeyi,
- Öğrencilerin mesleki hayatlarında hem geleneksel hem de evrensel müzik değerlerini bütünüyle algılamasını sağlamayı,
- Klarnet ile daha fazla müzik türünü icra etmelerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

Araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilere, tonal sistem ile ilişkilendirilmiş makamsal müzik icrasına yönelik çalışma modeli uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın sonuçları, ilgili başlıklar altında tablolaştırılarak eğitimcilere ve öğrencilere katkı sağlaması da amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, deneme öncesi modellerden *tek grup öntest-sontest deneme modeli* kullanılmıştır. Bu modelde araştırmaya alınan grubun uygulama ile ilgili bilgileri, uygulama başlamadan önce bir öntest kullanılarak ölçülmektedir. Daha sonra uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda grup tekrar ölçme işlemine tabi tutulur. Elde edilen verilen öntest ile sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösteriyorsa, bu farkın uygulamadan kaynaklandığı kabul edilir (Baştürk, 2012).

Deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemler içerisinde en kesin sonuçların elde edilebileceği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler. Bu tür bir araştırmanın sonuçlarının da araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010).

Deneysel araştırma yöntemleri, gruplara ayrılmış veya tek grup halinde mevcut olan materyali herhangi bir işleme tabi tutmadan ölçmek, tartmak, saymak, görmek, tatmak, koklamak vb. yollarla sağlanan bilgileri kaydetmek ya da aynı materyali bir işleme tabi tutmak suretiyle gerçek-

leştirilir. Deney ve ölçüm verileri analiz edilerek sonuçlar değerlendirilir (Arıkan, 2007).

Çalışma Grubu

Bir nitelik hakkında yorum yapabilmek için, o niteliğe ait gözlem sonuçlarına ihtiyaç duyulur. O niteliğe ait tüm gözlem sonuçlarına evren ya da yığın denir. Genellikle tüm gözlem sonuçlarına ulaşmak mümkün olmayabilir ya da ulaşılan tüm gözlem sonuçları çok maliyetli olabilir. Bu gibi durumlarda evreni temsil edebilecek, evren içinden seçilen bir veri grubuna ilişkin gözlem sonuçları ile çalışmak daha pratik ve yeterli olabilir. Bu veri grubuna ise örneklem denir. Başka bir deyişle örneklem, yığını temsil edebilen evren içinden uygun yöntemler kullanılarak seçilen kümelere denir (Şahin, 2012).

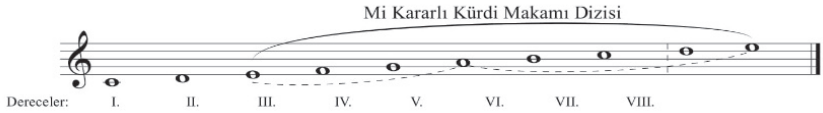
Konservatuarların dışında kalan diğer mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan olan, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları ve Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri bünyesinde çok büyük bir çoğunlukla kadrolu klarnet öğretim elemanı bulunmamakta, ihtiyaç halinde görevlendirme yolu ile bu ihtiyaç giderilmektedir. Daha önce bu bölümleri klarnet öğrencisi bakımından besleyen Güzel Sanatlar Liseleri'nde müfredatı yazılı olmayan çalgıların eğitiminin verilmesinin önü kesildikten sonra Konservatuarlar dışında kalan ve lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren diğer kurumlarda klarnet öğrencisi sayısı azalmıştır.

Bu sebeple çalışma grubu, hem müziksel hem de çalgı performansı açısından benzeşik düzeylerde olan ve araştırmacının ulaşabileceği öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve ana çalgısı klarnet olan öğrenciler arasından, bir önceki dönem klarnet dersi final sınav puanları 80 ile 90 arasında olan öğrenciler, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

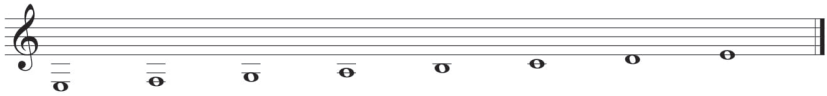
Uzman görüşleri doğrultusunda araştırma için kullanılması uygun görülen makamlar Rast, Nihavend, Buselik, Çargah, Kürdi, Hicaz, Hüseyni ve Karcığar olarak belirlenmiştir. Çargah, Rast, Nihavent ve Buselik makamları seyir özellikleri olarak farklı olsalar da dizi olarak majör ve minör dizilere benzerliklerinden dolayı, Karcığar makamı da başlangıç düzeyinde öğrenilmesi beklenen tonal diziler ile ilişkilendirilemediğinden araştırmaya dahil edilmemiştir. Başlangıç klarnet eğitimi düzeyinde öğrenilmesi beklenen tonal diziler (do majör, la minör, fa majör) ile ilişkilendirilebilen

Kürdi, Hicaz ve Hüseyni makamları ile araştırmaya devam edilmiştir. Bu ilişkilendirmenin görünümü aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir.



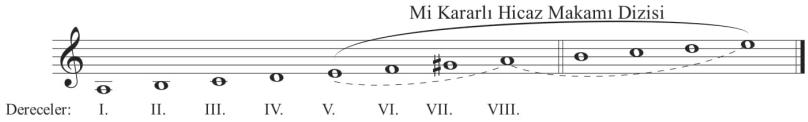
Şekil 1. Do Majör Dizisi – Mi Kararlı Kürdi Makamı Dizisi

Kürdi makamı, başlangıç klarnet eğitimi için Do majör dizisi ile ilişkilendirilmiş ve dizinin 3. Sesinden başlayarak yine Do majör 'ün seslerini kullanarak elde edilmiştir. Elde edilen bu dizi teorik olarak Şekil 1'deki gibi gösterilebilmiş fakat başlangıç düzeyi klarnet eğitiminde öğrencilerin ilk olarak Şekil 2'deki kalın ses bölgesi olan Şalümo bölgesinde sesler icra edebileceği göz önünde bulundurulmuş ve aşağıdaki gibi konumlandırılmıştır.



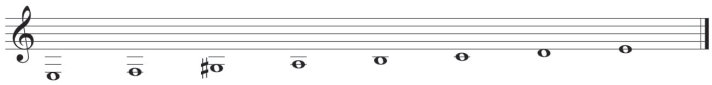
Şekil 2. Mi Kararlı Kürdi Makamı Dizisi

Başlangıç klarnet eğitiminde öğrenciler ilk olarak kalın ses bölgesindeki sesleri icra etmeye başlayabilirler. Klarnet eğitimi metotlarında genellikle ilk olarak kalın ses bölgesinde hâkimiyeti sağlayacak, ses ve nefes egzersizleri yapılmaktadır. Bu bölgede duruş-tutuş ve üfleme pozisyonları oturtulduktan sonra orta ve ince ses bölgelerine geçilir. Bu sebeple Kürdi makamını "Mi" kararlı ve klarnetin kalın ses bölgesinde icra etmek, başlangıç klarnet eğitimi açısından uygundur. Klarnetin kalın ses bölgesinde Do majör dizisini tam olarak seslendirmek mümkün olmasa da klarnet literatüründe kullanılan metotlarda, başlangıç düzeyinde yazılan tüm etüt ve egzersizler do majör merkezli olmaktadır. Do majör 'ün herhangi bir değiştirici almaması, başlangıç klarnet eğitiminde öğrenciyi zorlayacak parmak pozisyonlarının olmaması ve öğrencilerin diğer müzik dersleri ile paralellik göstermesi bu dizinin başlangıç olarak kullanılması açısından önemlidir.



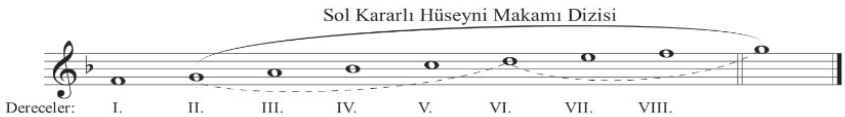
Şekil 3. La Minör (Armonik) Dizisi – Mi Kararlı Hicaz Makamı Dizisi

Araştırma kapsamında incelenen Hicaz makamı, başlangıç klarnet eğitimi için Do majör'ün ilgili minörü olan La minör (armonik) dizisi ile ilişkilendirilmiş ve dizinin 5. sesinden başlayarak yine La minör (armonik) dizisinin sesleri kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bu dizi teorik olarak Şekil 3'deki gibi gösterilebilmiş fakat başlangıç düzeyi klarnet eğitiminde öğrencilerin ilk olarak Şekil 4'deki kalın ses bölgesi olan Şalümo bölgesinde sesler icra edebileceği göz önünde bulundurulmuş ve aşağıdaki gibi konumlandırılmıştır.



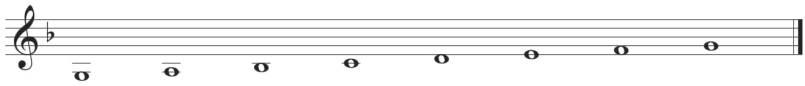
Şekil 4. Mi Karalı Hicaz Makamı Dizisi

La minör dizisi kalın ses bölgesinde başlangıç düzeyinde de bir oktav olacak şekilde seslendirilebilmektedir. Klarnet eğitimi metotlarında do majör konusunun içerisinde altere sesleri kullanmak ve pozisyonları öğretmek amacıyla La minör merkezli etüt ve egzersizler bulunmaktadır. Bu sebeple Hicaz makamını "Mi" karalı ve kalın ses bölgesinde icra etmek başlangıç klarnet eğitimi açısından uygundur.



Şekil 5. Fa majör dizisi – Sol Kararlı Hüseyni Makamı Dizisi

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyni makamı, başlangıç klarnet eğitimi için Fa majör dizisi ile ilişkilendirilmiş ve dizinin 2. Sesinden başlayarak yine Fa majör 'ün seslerini kullanarak elde edilmiştir. Elde edilen bu dizi teorik olarak Şekil 5'deki gibi gösterilebilmiş fakat başlangıç düzeyi klarnet eğitiminde öğrencilerin ilk olarak Şekil 6'daki kalın ses bölgesi olan Şalümo bölgesinde sesler icra edebileceği göz önünde bulundurulmuş ve aşağıdaki gibi konumlandırılmıştır.



Şekil 6. Sol Kararlı Hüseyni Makamı Dizisi

Fa majör dizisi kalın ses bölgesinde başlangıç düzeyinde de bir oktav olacak şekilde seslendirilebilmektedir. Klarnet eğitimi metotlarında, do majör konusundan sonra dizi çalıştırmak, pozisyonları kullanmak ve ton kavramlarını oturtmak amacıyla Fa majör tonunda yazılmış etüt ve egzersizler bulunmaktadır. Bu sebeple Hüseyni makamını "Sol" karalı ve kalın ses bölgesinde icra etmek başlangıç klarnet eğitimi açısından uygundur.

Belirlenen bu 3 makamda, başlangıç düzeyindeki klarnet öğrencilerinin çalabileceği nitelikte türkülerin tespit edilebilmesi için yine uzman görüşü alınmış; alınan görüşler sonucunda "Bülbülüm Altın Kafeste", "Entarisi Ala Benziyor" ve "Allı Turnam" türkülerinde karar kılınmıştır. Belirlenen bu üç türkünün geleneksel yazıldığı yerden (La karar), çalışma grubundaki öğrencilere öntest olarak uygulanmış; uzman görüşü alınarak tonal sistemdeki dizilerle ilişkilendirilen karar perdesinden yazılan halleri ise çalışma grubundaki öğrencilere sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, başlangıç düzeyi klarnet öğrencilerinin makamsal eser seslendirme başarılarını ölçmek amacıyla "Performans Değerlendirme Araçları" ve "Performans Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu değerlendirme araçlarından elde edilen veriler "Değerlendirme Tablosu" yardımı ile yorumlanmıştır.

Öntest Performans Değerlendirme Araçları

Performans değerlendirme araçları, uzman görüşü alınarak belirlenen türkülerin araştırmacı tarafından başlangıç düzeyindeki öğrencilerin çalabileceği düzeye uygun bir şekilde düzenlenmiş ve geleneksel yerinden (La karar), "Kürdi Performans Değerlendirme Aracı 1", "Hicaz Perfor-

mans Değerlendirme Aracı 1" ve "Hüseyni Performans Değerlendirme Aracı 1" yardımı ile öntest olarak uygulanmıştır. Öntest için kulanılan düzenlemeler, yine uzman görüşü alınarak tonal sistemdeki diziler ile ilişkilendirilmiş olan karar perdelerinden yazılmış ve (Mi karar) "Kürdi Performans Değerlendirme Aracı 2", (Mi karar)"Hicaz Performans Değerlendirme Aracı 2" ve (Sol karar) "Hüseyni Performans Değerlendirme Aracı 2" yardımı ile sontest olarak uygulanmıştır. Yapılan öntest ve sontest uygulamalarını puanlamak amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen "Performans Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Araştırma ve Uygulama Süreci

Araştırma 2017 Haziran ayında başlamıştır. İlk olarak konu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklar taranmış, ulusal ve uluslararası yayımlanmış bilimsel çalışmalar toparlanmıştır. Toparlanan kaynaklar araştırmanın genel hatlarının belirlenmesine yardımcı olmuş ve problem durumu ortaya konmuştur. Problem durumu çerçevesinde, araştırmanın deseni ortaya konmuştur. Yüksek Öğretim Kurumu'nun belirlediği klarnet eğitimi müfredatı doğrultusunda ve taranan kaynaklar ışığında araştırmanın sınırları çizilmiş ve bu doğrultuda araştırmanın sağlıklı ilerlemesini sağlayacak uzmanlar belirlenmiştir. Uzman görüşleri ve yönlendirmeleriyle öncelikle makamlar ve aktarım yapılacak karar perdeleri tespit edilmiş olup, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak olan eserlerin seçimi yapılmıştır. Veri toplama araçları belirlendikten sonra uzman görüşleri ve bilimsel çalışmalardan çıkarılan sonuçlar doğrultusunda klarnet eğitiminde metotsal müfredat olarak kullanılan yabancı kaynaklı klarnet metotlarından ve araştırmacı tarafından uzman görüşü alarak yazılan, uygulama sürecinde kullanılacak her makam için 3 olmak üzere toplam 12 alıştırma belirlenmiştir.

Belirlenen veri toplama araçları başlangıç düzeyi klarnet eğitimi alan öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirildikten sonra 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde öğrenim görmekte olan klarnet öğrencileri arasından seçilen öğrenciler ile uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama çalışma grubuna alınan her öğrenci için, öntest ve sontestdahil haftada 1 gün 1 saat olmak üzere toplam 13 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışma grubuna uygulanan öntestten sonra belirlenen her makam için 3 hafta çalışma yapılmış ve 4. haftada Kürdi makamı sontesti, 8. Haftada Hicaz makamı sontesti ve 12. haftada Hüseyni makamı sontesti alınmıştır. Bu süreç içinde herhangi bir aksaklık ya da resmi olarak tatil edilen günlerden kaynaklı bir problem yaşanması durumunda telafi dersi şeklinde çalışma aksatılmadan yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerinden toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerle gerçekleştirilecek olan analizlerin parametrik veya non-parametrik yapılıp yapılamayacağını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Her bir grubun basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Grupların Öntest ve Sontest Puanlarının Çarpıklık Basıklık Değerleri

	n	Min	Max	Std Sapma	Ort.	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Kürdi Öntest	4	42,17	63,83	10,216	50,499	104,372	,850	-1,280
Kürdi Sontest	4	76,00	92,67	7,435	81,833	55,293	1,665	1,947
Hicaz Öntest	4	34,60	58,20	10,718	47,070	114,897	-,233	-1,952
Hicaz Sontest	4	57,05	89,45	14,034	69,933	196,961	1,207	1,500
Hüseyni Öntest	4	41,75	57,58	6,701	49,249	44,905	,323	-,221
Hüseyni Sontest	4	80,73	91,38	4,528	85,216	20,504	,993	1,259

Tablo 1 incelendiğinde, kürdi öntest, kürdi sontest, hicaz öntest, hicaz sontest, hüseyni öntest ve hüseyni sontest puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması normal dağılımı ifade etmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle alt problem cümlelerine dair yapılan işlemlerde parametrik analizler tercih edilmiştir.

Her bir grubun kendi içerisindeki öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında Bağımlı T Testi, grupların birbiriyle olan ilişkilerini analiz etmek için de Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey Testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kürdi Makamına Yönelik Öntest/Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

Kürdi performans değerlendirme formu; notaları doğru seslendirme, ritim kalıplarını doğru çalma, tempoya uygunluk ve bütünlük gibi ölçütleri ile çalışma grubu öğrencilerinin makama ilişkin performanslarını saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sürecinin ilk haftasında yapılan öntest uygulamasından sonra uygulama süreci başlamış olup, dördüncü haftada kürdi makamına ilişkin sontest uygulaması yapılmıştır. Öntest ve sontest uygulamaları araştırma sürecinin sonunda uzmanlar tarafında per-

formans değerlendirme formları aracılığı ile puanlanmış ve istatistiksel analiz için hazırlanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin kürdi makamına yönelik öntest/sontest puan ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla sonuçlara Bağımlı T-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'da verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2.

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kürdi Makamı Performansı Öntest/Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Çalışma Grubu	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
Öntest	4	50,499	10,216	3	-15,795	,001*
Sontest	4	81,833	7,435			

** p<.05*

Tablo 2'ye göre, çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin, kürdi makamına ilişkin öntest-sontest performans sonuçları için yapılan Bağımlı T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir (t=-15,795; p=,001; p<.05). Anlamlı fark sontest lehinedir. Bir diğer ifade ile başlangıç klarnet eğitimi düzeyi için hazırlanmış tonal müzik ile ilişkilendirilmiş makamsal müzik eğitimine yönelik çalışma modeli uygulaması, kürdi makamısontest performans puanlarını anlamlı bir ölçüde arttırmıştır.

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Hicaz Makamına Yönelik Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

Hicaz performans değerlendirme formu; notaları doğru seslendirme, ritim kalıplarını doğru çalma, tempoya uygunluk ve bütünlük gibi ölçütleri ile çalışma grubu öğrencilerinin makama ilişkin performanslarını saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sürecinin ilk haftasında yapılan öntest uygulamasından sonra uygulama süreci başlamış olup, yedinci haftada hicaz makamına ilişkin sontest uygulaması yapılmıştır. Öntest ve sontest uygulamaları araştırma sürecinin sonunda uzmanlar tarafında performans değerlendirme formları aracılığı ile puanlanmış ve istatistiksel analiz için hazırlanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin hicaz makamına yönelik öntest/sontest puan ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla sonuçlara Bağımlı T-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Hicaz Makamı Performansı Öntest/Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Çalışma Grubu	n	$\bar{x}$	ss	Sd	t	P
Öntest	4	47,070	10,718	3	-5,508	,012*
Sontest	4	69,933	14,034			

*$p < .05$

Çalışma grubuna dahil edilen üniversite öğrencilerinin hicaz makamına ilişkin öntest-sontest performans sonuçları için yapılan Bağımlı T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir (t=-5,508; p=,012; p < .05). Anlamlı fark sontest lehinedir. Bir diğer ifade ile başlangıç klarnet eğitimi düzeyi için hazırlanmış tonal müzik ile ilişkilendirilmiş makamsal müzik eğitimine yönelik çalışma modeli uygulaması, hicaz makamısontest performans puanlarını anlamlı bir ölçüde arttırmıştır.

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Hüseyni Makamına Yönelik Öntest/Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

Hüseyni performans değerlendirme formu; notaları doğru seslendirme, ritim kalıplarını doğru çalma, tempoya uygunluk ve bütünlük gibi ölçütleri ile çalışma grubu öğrencilerinin makama ilişkin performanslarını saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sürecinin ilk haftasında yapılan öntest uygulamasından sonra uygulama süreci başlamış olup, onuncu haftasında hüseyni makamına yönelik sontest uygulaması yapılmıştır. Öntest ve sontest uygulamaları araştırma sürecinin sonunda uzmanlar tarafından performans değerlendirme formları aracılığı ile puanlanmış ve istatistiksel analiz için hazırlanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin hüseyni makamına yönelik öntest/sontest puan ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla sonuçlara Bağımlı T-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Hüseyni Makamı Performansı Öntest/Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Çalışma Grubu	n	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Öntest	4	49,249	6,701	3	-18,992	,000*
Sontest	4	85,216	4,528			

*$p <.05$

Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin hüseyni makamına ilişkin öntest-sontest performans sonuçları için yapılan Bağımlı T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir (t=-18,992; p=,000; p <.05). Anlamlı fark sontest lehinedir. Bir diğer ifade ile başlangıç klarnet eğitimi düzeyi için hazırlanmış tonal müzik ile ilişkilendirilmiş makamsal müzik eğitimine yönelik çalışma modeli uygulaması, hüseyni makamı sontest performans puanlarını anlamlı bir ölçüde arttırmıştır.

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kürdi, Hicaz ve Hüseyni Makamı Öntest/Sontest Performans Değerlendirme Puanı Farklarının Karşılaştırılması

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere uygulama sürecinin ilk haftasında öntest, ardından sürecin devamında sırasıyla; dördüncü haftada kürdi makamına, yedinci haftada hicaz makamına ve onuncu haftada hüseyni makamına yönelik sontest uygulaması yapılmıştır. Öntest ve Sontest performansları, performans değerlendirme formu ile puanlanmıştır. Kürdi, Hicaz ve Hüseyni makamlarına ilişkin öntest/sontest performans değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5.

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kürdi, Hicaz ve Hüseyni Makamı Öntest/Sontest Puan Farklarının Karşılaştırılması

	Makamlar	n	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Sontest	Kürdi	4	31,333	3,967				
	Hicaz	4	22,862	8,301	2/11	5,352	,029*	Hicaz-Hüseyni
	Hüseyni	4	35,966	3,787				

p <.05

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kürdi, hicaz ve hüseyni makamlarına ilişkin, öntest-sontest puanları arasındaki farkın karşılaştırıldığı Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı farkın, hicaz makamı performans puan farkı ve hüseyni makamı performans puan farkı arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu fark hüseyni makamı performans puan farkı lehinedir. Diğer makamlar arasındaki puan farkları arasında ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tukey Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Kürdi-Hicaz-Hüseyni Öntest-Sontest Puan Farklarının Arasındaki Tukey Testi Sonuçları

	Makamlar	Ortalamalar Farkı	p
Kürdi Makamı	Hicaz Makamı	8,470	,148
	Hüseyni Makamı	-4,633	,515
Hicaz Makamı	Kürdi Makamı	-8,470	,148
	Hüseyni Makamı	-13,103	,025*
Hüseyni Makamı	Kürdi Makamı	4,633	,515
	Hicaz Makamı	13,103	,025*

Tukey Testi sonucunda, bu farklılaşmanın Hicaz makamı ile Hüseyni makamı öntest-sontest performans puan farkları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşma hüseyni makamı puan farkının lehinedir. Bir diğer ifade ile başlangıç klarnet eğitiminde tonal müzik ile ilişkilendirilmiş makamsal müzik eğitimi için geliştirilen çalışma modeli önerisi, hüseyni makamı ile hicaz makamı arasında bir farklılaşmaya neden olmuş ve bu çalışma modeli önerisi hüseyni makamı performansını daha olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

"Çalışma grubu öğrencilerinin kürdi makamı performansına ilişkin öntest/sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun yanıtlanabilmesi için, belirtilen makamın ölçekler aracılığı ile elde edilen bulgu ve yorumlara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Araştırmanın ilk haftasında kürdi makamı için oluşturulan "Kürdi Performans Değerlendirme Aracı 1" çalışma grubuna öntest olarak uygulanmış, ikinci haftasında ise do majör konusu çalışılmaya başlanmıştır. İki haftalık çalışmanın ardından do majör ile kürdi makamı teorik olarak incelenmiş, çalışma grubuna benzerliklerteorik olarak anlatılmıştır. Dördüncü haftada kürdi makamı için oluşturulan "Kürdi Performans Değerlendirme Aracı 2" çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma grubunun kürdi makamı öntest ve sontest ölçümlerinin karşılaştırılmasında Bağımlı T-Testi kullanılmış ve kürdi makamı için çalışma grubuna uygulanan do majör ile ilişkilendirilmiş mi kararlı kürdi makamı çalışma modeli sontest uygulaması lehine anlamlı oranda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, başlangıç klarnet eğitiminde, tonal müzik ile ilişkilendirilmiş makamsal müzik eğitimi için geliştirilmiş çalışma modelinin öğrencilerin

kürdi makamı performanslarını arttırdığı ve kürdi makamı ile ilgili teorik fikirlerinin oluştuğunu ortaya çıkarmıştır.

"Çalışma grubu öğrencilerinin hicaz makamı performansına ilişkin öntest/sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun yanıtlanabilmesi için, belirtilen makamın ölçekler aracılığı ile elde edilen bulgu ve yorumlara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Araştırmanın ilk haftasında hicaz makamı için oluşturulan "Hicaz Performans Değerlendirme Aracı 1" çalışma grubuna öntest olarak uygulanmış, beşinci haftasında ise la minör konusu çalışılmaya başlanmıştır. Beşinci ve altıncı hafta yapılan çalışmanın ardından la minör ile hicaz makamı teorik olarak incelenmiş, çalışma grubuna benzerliklerteorik olarak anlatılmıştır. Yedinci haftada hicaz makamı için oluşturulan "Hicaz Performans Değerlendirme Aracı 2" çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma grubunun hicaz makamı öntest ve sontest ölçümlerinin karşılaştırılmasında Bağımlı T-Testi kullanılmış ve hicaz makamı için çalışma grubuna uygulanan la minör ile ilişkilendirilmiş mi kararlı hicaz makamı çalışma modeli sontest uygulaması lehine anlamlı oranda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, başlangıç klarnet eğitiminde, tonal müzik ile ilişkilendirilmiş makamsal müzik eğitimi için geliştirilmiş çalışma modelinin öğrencilerin hicaz makamı performanslarını arttırdığı ve hicaz makamı ile ilgili teorik fikirlerinin oluştuğunu ortaya çıkarmıştır.

"Çalışma grubu öğrencilerinin hüseyni makamı performansına ilişkin öntest/sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun yanıtlanabilmesi için, belirtilen makamın ölçekler aracılığı ile elde edilen bulgu ve yorumlara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Araştırmanın ilk haftasında hüseyni makamı için oluşturulan "Hüseyni Performans Değerlendirme Aracı 1" çalışma grubuna öntest olarak uygulanmış, sekizinci ve dokuzuncu haftasında ise fa majör konusu çalışılmıştır. İki haftalık çalışmanın ardından fa majör ile hüseyni makamı teorik olarak incelenmiş, çalışma grubuna benzerlikler teorik olarak anlatılmıştır. Onuncu haftada hüseyni makamı için oluşturulan "Hüseyni Performans Değerlendirme Aracı 2" çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma grubunun hüseyni makamı öntest ve sontest ölçümlerinin karşılaştırılmasında Bağımlı T-Testi kullanılmış ve hüseyni makamı için çalışma grubuna uygulanan fa majör ile ilişkilendirilmiş sol kararlı hüseyni makamı çalışma modeli sontest uygulaması lehine anlamlı oranda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, başlangıç klarnet eğitiminde, tonal müzik ile ilişkilendirilmiş makamsal müzik eğitimi için geliştirilmiş çalışma modelinin öğrencilerin hüseyni makamı performanslarını arttırdığı ve hüseyni makamı ile ilgili teorik fikirlerinin oluştuğunu ortaya çıkarmıştır.

"Araştırmada incelenen kürdi, hicaz, hüseyni makamlarına ilişkin sontest performans testleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusunun yanıtlanabilmesi için, belirtilen makamın ölçekler aracılığı ile elde edilen bulgulara ve yorumlara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere uygulama sürecinin ilk haftasında öntest, ardından sürecin devamında sırasıyla; dördüncü haftada kürdi makamına, yedinci haftada hicaz makamına ve onuncu haftada hüseyni makamına yönelik sontest uygulaması yapılmıştır. Kürdi, Hicaz ve Hüseyni makamlarına ilişkin öntest/sontest performans değerlendirme puanları arasında anlamlı bir faklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kürdi, hicaz ve hüseyni makamlarına ilişkin, öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark, hicaz makamı performans puan farkı ve hüseyni makamı performans puan farkı arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hicaz ve Hüseyni makamları arasındaki fark Hüseyni makamı lehine olmuştur. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla konu olan makamların öntest/sontest puanları arasındaki ilişkiyi daha iyi yorumlamak adına Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre Hicaz ve Hüseyni makamlarının öntest/sontest performans değerlendirme puanları arasında daha anlamlı bir farklılaşma olduğu, bu farklılaşmanın Hüseyni makamı lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ve yorumdan yola çıkılarak Hüseyni makamının çalışmada en çok gelişim gösterilen makam olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır. Hüseyni makamının fa majör ile ilişkilendirilerek "sol" kararlı çalıştırılması, fa majör dizisinin klarnet için çok uygun bir pozisyona sahip olması ve hüseyni makamının türkülerde en fazla kullanılan makam olmasından kaynaklı kulak yatkınlığının fazla olmasının hüseyni makamındaki gelişimin diğer makamlara göre daha anlamlı yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında; başlangıç klarnet eğitimi çerçevesinde tonal diziler ile ilişkilendirilmiş Kürdi, Hicaz ve Hüseyni makamlarının öğretimi için geliştirilen çalışma modelinin, öğrencilerin hem tonal hem de makamsal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilindik ezgiler ile ton ve makam bilgilerini pekiştirmelerinin; müzik yapma becerilerini, müzikalitelerini arttırmasının yanı sıra çalgıları ile arasında daha güçlü bir bağ kurmasına yardımcı olmuştur. Geleneksel ezgiler yoluyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel davranışlar farklı çalışma modelleri geliştirilerek kazandırılabilir ve öğrencilerin müziği tek yönüyle değil evrensel olan bütünüyle kavramalarına yardımcı olacaktır. Araştırma, tonal ile ilişkilendirildiğinde makamsal eğitimin çalgı eğitiminde temel pratiklerin kazandırılmasından hemen sonra başlayabileceğini göstermektedir.

Öneriler

- Geleneksel müzik öğelerimiz başlangıç klarnet eğitimi düzeyinde de kullanılmalıdır.

- Çalışma Kürdi, Hicaz ve Hüseyni makamlarını içermektedir. Gelecekte diğer makamlarında başlangıç-orta ve/veya ileri düzey klarnet eğitimi için uygun çalışma modelleri geliştirilmelidir.

- Klarnet eğitiminde makamsal dizileri geleneksel yerinden seslendirebilmek adına öğrencilerin orta ve ileri düzey performans seviyelerine gelmesi beklenmemeli, başlangıç düzeyindeki öğrenciler için karar sesleri değiştirilerek makamı teorik olarak anlayabilecekleri ve eseri pratik olarak seslendirebilecekleri perdelere eğitimci tarafından alınmalı ve öğrencilerin icra etmesi sağlanmalıdır.

- Başlangıç klarnet eğitimi düzeyinde öğrencilerin, müzik yapma becerileri ve müzikaliteleri geleneksel müzik eserleri yardımı ile kazandırılmalıdır.

- Gelecekte yapılacak kapsamlı bir klarnet eğitimi programında evrensel ve geleneksel öğeler mutlaka birlikte yer almalı ve her ikisi de çalgı eğitimi temel amacında öğrencinin kullanabileceği seviyelere düzenlenmelidir. Bu amaç doğrultusunda yapılacak düzenlemelerde öğrencilerin çalgı eğitimine başlangıç yaşı göz önünde bulundurulmalı ve ona uygun eserler düzenlenmelidir.

- Geleneksel müzik öğelerimizin evrensel tekniklerle düzenlenmesiyle oluşturulan repertuarlar, öğrencilere başlangıç düzeyinde çaldırılarak çalgılarına olan sevgi ve ilgilerinin artması sağlanmalıdır.

- Makamsal müzik eğitimi hem teorik hem de pratik olarak tonal müzik eğitimi ile birlikte başlangıç düzeyindeki çalgı öğrencilerine birlikte verilebilmelidir. Bu yolla öğrencilerin tek yönlü bir müzik algılarının olmaması sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin sahip olduğu kültürel donanım, çalgı eğitimini sürecinde bir araç olarak kullanılmalı ve eğitimciler bu araçları istendik davranışları kazandırmada etkin bir şekilde kullanabilmelidir.

KAYNAKLAR

Acay, S. (2009). *Açkı değişimli tonal ve makamsal solfejler*. Ankara: Evrensel

Albuz, A. (2001). *Viyola öğretiminde geleneksel Türk müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Aydoğan, S. (1998). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müziksel işitme okuma öğretimi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baştürk, R. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Deneme modelleri* içinde (s. 31-56). Ankara: Anı.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara Pegem Akademi.

Cangal, N. (2005). *Armoni.* Ankara: Arkadaş.

Ceylan, A. D. (2010). *Başlangıç eğitiminde kullanılan klarnet metotlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, A. (2008). *Klarnet sanat dalında eğitim süreci.* Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, H. (2010). *Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları klarnet öğrencilerinin diyafram nefesi kullanma durumları.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lawson, C. (1995). *The cambridge to the clarinet*. United Kingdom: Cambridge Press.

Levendoğlu Yılmaz, N. O. (2002). *XIII. Yüzyıldan günümüze kadar varlığını dürdüren makamlar ve değişim çizgileri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgür, Ü. & Aydoğan S. (2009). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuram I.* Ankara: Gazi.

Özgür, Ü. & Aydoğan S. (2015). *Gelenekten geleceğe makamsal Türk müziği.* Ankara: Arkadaş.

Özkan, İ. H. (2006). *Türk musıkisi nazariyatı ve usulleri kudüm velveleleri.* İstanbul: Ötüken.

Pino, D. (1998). *The clarinet and clarinet playing.*New York, USA: Dover Publication, Inc.,

Say, A. (2005). *Müzik sözlüğü.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Sun, M. (2004). *Piyano için Türk müziği makam dizileri.* Ankara: Sun.

Şahin, B. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Metodoloj* içinde (s. 111-132). Ankara: Anı.

Tanrıverdi, A. (1997). *Güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde uygulanan çalgı eğitimi ve viyolanın çalgı eğitimi içerisindeki yeri.* Trabzon: Selva.

Tuğcular, E. (2002). *Halk ezgileriyle solfej.* Ankara: SCA Müzik Vakfı.

Yalçınkaya, B., Eldemir, A. C. & Sönmezöz, F. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 1583-1595.

Bölüm 9

MUSTAFA KUTLU'NUN *UZUN HİKÂYE* ADLI ESERİ ÜZERİNE METİN DİLBİLİMSEL BİR İNCELEME[1]

İlker AYDIN[2]

Ahmet ÇELEBİ[3]

1 *Bu makale "3rd International Conference on Social Sciences and Humanities (ICSSH2021)"de sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir.

2 Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi orcid.org/0000-0003-3369-7724 ilkaydin67@hotmail.com.

3 Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, orcid.org/0000-0001-8040-7190 ahmet_celebi52@hotmail.com

Giriş

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005, s. 526) "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan" biçiminde tanımlanan *dil*in en kapsamlı tanımını Ergin (2009, s. 1) yapar: "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." Dil insanlar arasında iletişimi gerçekleştiren en genel araçtır. Dil, iletişim kurarken kullandığı araçlar bakımından sözlü dil, yazılı dil, beden dili vb. sınıflandırılmaktadır. Dilin en etkili kullanıldığı yerler metinlerdir. 'Metin' sözcüğünün Latincede 'kumaş' anlamına gelen *textus* terimine dayandığı; kumaş nasıl iplerin dokunması ile bir bütün oluşturuyorsa, metnin de kendisini oluşturan unsurların birbirlerine aşamalı bir biçimde eklemlenmesiyle bir 'dokuma' süreci sonunda meydana geldiği görülmektedir (Günay, 2017, s. 44). Metin dilbilim (textlinguistics), metnin bir bütün olarak yapısı, işlevi ve metni oluşturan unsurlar arasındaki ilişkileri inceler. Farklı metin türlerindeki her türlü dilsel olguyu, ölçüt ve kuralları belirler. Metin dilbilim kısaca metni oluşturan ögelerin ve metindeki dilsel düzenlerin çözümlenmesiyle ilgili dilbilim dalıdır (Özsoy, Erk Emeksiz, Turan ve Uzun, 2013, s. 153). Metin dilbilim 1960'larda tümceden büyük metin yapılarını betimle amacıyla yapısal nitelikli bir çalışma olarak belirmiş, daha sonra hem sözlü hem yazılı metinleri işlev ve iletişim değeri açısından inceleyen bir yönelime girmiştir. Bu bağlamda metni meydana getiren unsurların yapısal ve işlevsel düzenleri, metin türleri, metinlerin düzenlenmesi ve yorumlanmasında disiplinlerarası çalışmalar, biçembilim ve sözbilim ilişkileri metin dilbilimin çalışma alanları içinde yer alır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 190).

Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre bir metni metin yapan yedi ölçüt söz konusudur: 1. Amaçlılık (Intentionality) 2. Kabuledilebilirlik (Acceptibility) 3. Durumsallık (Situationality) 4. Bilgisellik (Informativity) 5. Bağlaşıklık (Cohesion) 6. Bağdaşıklık (Coherence) 7. Metinlerarasılık (Intertextuality). Bunlar metinsellik ölçütleri olarak da bilinir. Bağlaşıklık (ya da uyumluluk) ve bağdaşıklık (ya da metin içi tutarlılık) metin odaklı kavramlar iken metinlerarasılık daha çok okuyucu odaklıdır. Her metni bir alıntılar mozaiği olarak gören Kristeva'ya dayanan metinlerarasılık kavramı, kabaca iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi olarak düşünülmelidir (Aktulum, 2000, s. 17).

Metinlerin oluşumunda etkili olan en önemli unsur dildir. Bir metni üretildiği dilden bağımsız olarak incelemek yanlış çözümlemelere yol açabilir. Bu amaçla dilbilimin içinde gelişen metin dilbilimden yararlanı-

lır. Yazarların kendine özgü kodlamalarla oluşturdukları metinler, metin dilbilimsel yollarla çözümlenmeye çalışılır. Rifat'a (1999) göre metin çözümlemede önemli olan, görünüşte düzensiz durumdaki çok büyük olaylar kütlesini bir sınıflandırma ilkesi altında toplayabilmektir. Metni biçim ve içerik bakımından bir bütün olarak gören ve metnin yüzeyinden hareketle derinine, farklı anlam katmanlarına ulaşmayı amaçlayan metin dilbilimsel çözümleme, çeşitli dil kullanımlarından ve eşdizimli örüntülerden hareketle metindeki örtük iletilere, yazarın açıkça söylemediklerine odaklanır.

Edebi değeri yüksek yazınsal metinlerin, metin dilbilimsel olarak çözümlenmesi hem dil öğretimi için hem de o metnin vermek istediği iletinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için önemlidir. Bir dilin en güzel örneklerini o dilde yazılan edebi eserler oluşturur. Çalışmaya konu olan Mustafa Kutlu'nun *Uzun Hikâye* adlı kitabı buna en iyi örnektir. Dili sade ve açık, konu olarak ilgi çekici ve bir solukta okunabilecek niteliktedir. Ayrıca eser, içerdiği sosyal mesajlarla da okuru düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirmektedir. Türkçe öğretimi için örnek olarak çözümlenecek nitelikte bir metindir.

Mustafa Kutlu'nun Hikayeciliği

Mustafa Kutlu Türk Edebiyatının en önemli hikâye yazarlarından biridir. Sadece hikâye türünde değil edebiyatın diğer türlerine de katkılar sunmuştur. Hikâye türünde Türk Edebiyatının en güzel uzun hikâye örneklerini vermiştir. Kutlu, Türk edebiyatında geleneğe yönelmiş, gelenekten beslenerek kendine özgü hikâye anlayışını geliştirmiştir. Kutlu, postmodern edebiyatın temsilcisi olmamakla birlikte, bu edebiyatın tekniklerini hikâyelerinde kullanmıştır. Eserlerinde yazardan ziyade anlatıcıdır. Necati Tonga (2008, s. 436), Mustafa Kutlu'nun hikâyeciliği dört döneme ayırır:

1. Dönem (1968-1979): *Ortadaki Adam ve Gönül İşi* bu dönemin eserleridir. Yazarın Sait Faik ve Sabahattin Ali gibi yazarların etkisi altında kaldığı görülür.

2. Dönem (1979-1995): Yazarın kendi hikâye tarzını bulduğu ve hikâyelerinde 'sosyal değişme' konusunu bütün yönleriyle ele aldığı dönemdir. *Yokuşa Akan Sular, Yoksulluk İçimizde, Ya Tahammül Ya Sefer, Bu Böyledir* ve *Sır* bu döneme ait eserlerdir. Bu dönem hikâyelerinin özellikle 'kıssa' geleneğinden yararlanılarak kurgulandığı görülür.

3. Dönem (1995-2000): Bu dönem Kutlu'nun hikâyeciliğinde bir tür ara dönem olarak değerlendirilebilir. *Hüzün ve Tesadüf*, *Arka Kapak Yazıları* bu dönemin eserleridir. Bu iki eserin deneme türüne yakın metinleri de içerdiği görülür.

4. Dönem (2000-2007): Bu dönemde, bireylerin içlerinde olup bitenlerin yansıtıldığı, çocukluk, aşk, toplum, köy-kasaba-varoş hayatı gibi sosyal içerikli konuların daha çok işlendiği görülür. Yazar, hikâyelerini genel olarak uzun hikâye tarzında yazmıştır. *Uzun Hikâye, Beyhude Ömrüm, Tufan dan Önce, Mavi Kuş, Rüzgârlı Pazar, Chef, Menekşeli Mektup, Kapıları Açmak* bu döneme ait eserlerdir.

Uzun Hikâye Kutlu'nun dördüncü dönem eserlerindendir. Eserde Kutlu kendi hayatından kesitler sunmuş, toplumsal sorunların insan hayatına etkisini akıcı bir şekilde anlatmıştır.

Uzun Hikâye

Ali, birlikte yaşadığı Bulgaristan göçmeni dedesini yitirince ondan kalanları satıp kendi hayatını kurar. Münire ile kaçarak evlenirler. Ali önceleri bir okulun kâtipliğini ederken bakımını yaptığı bahçenin okul müdürü ile paylaşımı hususunda anlaşmazlık yaşar. Müdüre karşı dik duruşu oradan ayrılmak zorunda kalmasıyla sonuçlanır. Bir tren garındaki vagonu güzelleştirerek orada eşi ve çocuğu ile yaşamaya başlar. Oğulları Mustafa henüz 5 yaşındayken Münire ölünce Mustafa-Ali, baba oğul bir hayat kurarlar. Oradan ayrılıp gittikleri kasabada Mustafa hem lisede okuyup hem türlü işlerde çalışırken babası Ali de muhasebecilikle geçimlerini sürdürür. Burada kasabanın savcısının güzeller güzeli kızına âşık olan Mustafa aynı kıza engelli arkadaşı Celal'in de sevdalanması üzerine geri durur. Burada Ali bir arkadaşının dükkân inşaatına karşı çıkan eşkıya İskender'e karşı da ilkeli bir duruş sergiler. Artık bu kasabada da baba-oğula yol görünmüştür. Mustafa artık liseyi bitirmiştir. Bu ikili yerleştikleri yeni kasabada önce bir kitapçıyı devralıp orada kültür ocağı kurmayı düşlese de kasaba halkının ilgisizliğine bu düş kurban gider. Bunun üzerine bir matbaaya ortak olup eleştirel yayınlar yapmaya başlarlar. Bu yayınlar kasabadaki birtakım çıkar çevrelerini rahatsız edince Ali olmadık suçlarla yargılanır. Tüm umutlarına rağmen tutukluluğu sürekli uzar. Bu sırada Mustafa ile kitapçı dükkanına geldikçe tanıştığı Feride birbirlerine karşı birtakım hisler beslemeye başlar. Sarhoş Selim'in bir iftirası üzerine bu ilişkiye dair ümitler de sönünce Mustafa'ya tekrar yol görünür. O, öykünün sonunda meçhul bir istasyonda inerek daktilosu ve mızıkasıyla yaşam mücadelesine babasından tevarüs eden ilkeleriyle devam edecektir.

Amaç ve yöntem

Bu çalışmada amaç; *Uzun Hikâye* adlı öyküyü metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık, bağdaşıklık(tutarlılık) ve metinlerarasılık yönünden incelemektir. Bağlaşıklık kavramı içeriden eşdizimsel örüntülerden faydalanarak öykünün motifleri belirlenmiştir. Bağdaşıklık yönüyle metin içeriksel olarak değerlendirilmiş; metinlerarasılık yönüyle de metnin kendinden

önceki metinlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Metin dilbilimsel yaklaşımla *Uzun Hikâye* metninin incelenmesi, Türkçe Öğretimi için örnek bir yazınsal metin çözümlemesi olarak araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Araştırma nitel yaklaşımlardan doküman incelemesi modeliyle gerçekleştirilmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Doküman incelemesi doküman incelemesinin, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli belgelerin toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve çözümü olarak tanımlanabilir. Verilerin toplanmasında metin dilbilimin ortaya koyduğu ilkeler, Torusdağ ve Aydın'ın (2020) bakış açısından yararlanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. "Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

Bulgular

1. Küçük ölçekli yapı ile ilgili bulgular

Yineleme

Uzun Hikâye öyküsü 171 kez yinelenen 'baba', 47 kez yinelenen 'kasaba', 46'şar kez yinelenen 'anne' ve 'kız', 34 kez yinelenen 'adam', 31 kez yinelenen 'çocuk', 26 kez yinelenen 'yol', 18 kez yinelenen 'aile', 17 kez yinelenen 'istasyon', 15 kez yinelenen 'oğlan', 14 kez yinelenen 'kadın', 13 kez yinelenen 'vagon' kavramları üzerine kurgulanmıştır. Yinelenen sözcükler öykünün içeriğiyle örtüşmektedir.

Eşdizimsel örüntüleme

Eşdizimsel örüntüleme aynı kavram alanına giren sözcüklerin birlikte kullanılmasını ifade eder. Eşdizimsel örüntüleme aynı zamanda metinde ortaya konan problemin, izleğin belirlenmesinde oldukça önemlidir. İncelenen eserde şu eşdizimsel örüntülemelere rastlanmıştır:

Göç/yolculuk motifi etrafında yapılan örüntülemeler: o kasaba senin, bu şehir benim, diyar diyar gezme, bitmez tükenmez yolculuklar, bir kamyonun şoför mahallinde, bir at arabası üzerinde, ikinci mevki bir tiren kompartımanı, Bulgar muhaciri, Türkiye'ye kaçmış, senelerce dolaşmışlar, hep yollar, kıvrılıp giden tozlu yollar, eski dökülen otobüsler, kamyon karoserleri, tiren rayları, vagonlar, kurum vs., yol görün-, kamyon kapıya dayan-, eşyalarımızı karoserdeki brandanın altına yerleştir-, istasyon, şef,

tren, vagon, nereye git- yerleş-, kasabadan kaçıver-, gidecek sığınacak bir yerimiz yok, kendimizi trene at-, kasaba giderek boşal- vb.

Sosyal problemler motifi etrafında yapılan örüntülemeler: annemin serseri ağabeyleri, sinemanın sahibi, zengin adamın akıldan yaya oğlu, yamamaya kalk-, akraba ol-, sinemaların mülkiyetine konmak -, baştan sav-, mesai saatleri dışında çalış-, benden size izin, mevsimi gel- domatesler kızarmaya, hıyarlar olgunlaşmaya, patlıcanlar saplarında sallanmaya başla-, müdürün ilgisi-, kasabanın mülki erkanı, misafirlerini çağırıp, havuz başında, mangal ziyafetleri çek-, "Bakın ne güzel işler yapıyorum", şişin-, babamın safı, hademeler, katibeler kıçın kıçın, sıvış-, babamla müdürün karşı karşıya kalması, şöhreti gitmesi, hasta, harabenin kuytusu, yatır-, şifa, fırtınalı gençliği yemiş tüketmiş, her şişe rakıya bir kırmızı lira ver-, dil bilmez adamlar, kan davaları, yıllar süren mera-arazi davaları, bir iki kelimeden ibaret cümleler, ağızlarından adeta kerpetenle söküp al-, Akkışla Belediye Başkanı, istifa et-, çöpçü ol-, Almanya'ya git-, memleketin hali, en güzel fotoğraf, (büyük şehre gelen çocuklar) satıp sav-, okuyan insan sayısı az, insanların okuma-yazma ile araları pek hoş değil, berber dükkanları; sohbeti, hikayesi, dedikodusu bol mekanlar, elini taşın altına sokmak isteme-, ücra sevenlerin kavuşması, delikanlıların yaz günü karlı dağdan kar getirmesi, isten-, bitmez tükenmez, eğitim seferberlikleri, siyasi bir değer, her beldey, bir müdür-bir mühür ortaokullar, liseler açıl-, talebe çok, hoca yok, askerlik şube başkanı, veteriner, hükümet tabibi, ağzı laf yap-, mülki amirler, hevesi ol- vb.

Siyasi söylemler etrafında oluşan örüntülemeler: Bulgaristan komünist, Türkiye, ilişkileri iyi değil, sınırdan kuş uçurtulma-, Bulgar muhaciri, çıtlatmak iste-, o yıllar, birine 'sosyalist' demek, anasına söv-, şikayetçi ol-, adamı anında uçur-, tek parti dönemi, belediye reisliği, kirli iş, oradan at-, akrabasını oturt-, karakola çağır-, bastır-, sindirmek iste-, fazilet mücadelesi, siyasi gidişat, tezgah dönsün, siyasi varlık, çıkar sağlamak, pazarlık, alçaklık, ikiyüzlülük, garanti, sağlama oyna-, çıkarını kolla-, kanı beş para etmez adamlar, yutkun-, ret cephesi, sisteme karşı muhalefet, adaletin kalesi, yargı mensupları ile hasmı arasındaki yakın ilişki, çıkar yolu, jest olsun diye, pazarlık, alçaklık, ihanet, mertlik, garantiye, sağlama al-, çıkarını kolla-, ince dengeleri sağla-, kanı beş para etmez adamlar vb.

Bitki ve hayvanlarla ilgili örüntülemeler: ebruli, mavi kahkaha çiçekleri, cennet süpürgeleri, gece safaları, kadifeler, teneke kutulara dikilmiş iki de karanfil, küpe çiçeği, saka kuşu, yeniçeri kuşu, tavuklar, fino köpeği.

2. Büyük ölçekli yapı ile ilgili bulgular

İşlev

Bu anlatısal metinde, göçmen kökenli bir ailenin yurt edinme ve hayata tutunma çabası dönemin sosyo-ekonomik ve siyasi panoraması içinde ele alınmış, özellikle toplumdaki adalet olgusu sorgulanmış, dönemin sosyal olayları özelde baba-oğul ilişkisi üzerinden okuyucuyla paylaşılmıştır. Eser, hayatta ilkeli bir duruş sergilemeyi yeğleyenlerin yaşayabilecekleri güçlükler ve Anadolu'daki kasabaların kültürel gerçekliği hakkında okuru bilgilendirmekte ve kasaba kültürü-birey ilişkileri hakkında düşündürmektedir.

Başlık

Başlık bir metin en büyük önermesi, okurun metin ile ilk karşılaştığı bölümdür. Bu yüzden başlık okurun dikkatini çekmeli ve metinin içeriğini iyi bir şekilde yansıtmalıdır. "Anlatılmadan anlaşılmayacak, anlatması da uzun sürecek ayrıntılarla dolu olay veya konu" anlamına gelen 'uzun hikâye' deyimi, kitabın adını alarak içerik ile bir bütünlük oluşturmuştur. Bulgaryalı Ali'nin hikayesiyle başlayan öykü, "*Babam Münire'yi kaçırmış; ben de Feride'yi kaçırayım, bir uzun hikâye olsun.*" ifadesiyle anlatıcın hikayesine evrilir. Bu öyküde başlık bir metafor olarak da değerlendirilebilir. 'Uzun hikâye' metaforu ile anlatılmak istenen Ali'nin, dedesinin ve oğlunun yaşamlarındaki seyrin ortak örüntüsüdür. İnsanın ilkeleri uğruna verdiği haklı mücadele onun hayat serüvenini teşkil eder. Uğruna bedel ödenen, vazgeçilmeyen ilkeler yaşam serüveninin ana hatlarını nesiller boyu sabit kılar. Üç nesli temsil eden üç kahramanın hayatlarındaki ortak noktalar aslında ilkeli bireyin uzun hikâyesini anlatır.

Konu

Eserde, anlatıcının babasının hikayesi ile başlayıp kendi hikayesi ile devam eden yaşam süreci anlatılmaktadır. Kitapta Bulgaryalı Ali'nin Münire'yi kaçırması sonucu göçebe bir hayat yaşaması konu edilmektedir. Bulgaryalı Ali eşini kaybeder, sonrasında oğluyla (yazarla) yerleşik bir hayat tutturamaz. Yazar ve babası gittikleri yerlerde bir düzen kurmaya çalışırlar fakat her defasında karşılaştıkları adaletsizlikler karşısında boyun eğmedikleri için yeni bir yolculuğa başlarlar. Bulgaryalı Ali'nin hapishaneye düşmesi sonucu yazar tek başına bir yolculuğa çıkar. Bu yolculuk bilinmeyen bir istasyonda son bulur. Yazar bir otel odasında *Uzun Hikaye*'yi yazarken hikâye aslında burada biter.

Anahtar Sözcükler

Anahtar sözcükler metinde yineleme frekansı yüksek olan, metnin ne anlattığını yani konusunu ifade eden sözcüklerdir. *Uzun Hikâye* öyküsünün anahtar sözcükleri Bulgaryalı Ali, 'baba', 'kasaba', 'anne', 'yol', 'aile' ve 'adalet' olarak belirlenmiştir

İçerik Şeması

Metin tipik bir olay öyküsüdür ancak öykünün ana gövdesine sürekli iç öyküler ve geri dönüşler eklenerek öykü zenginleştirilmiştir. Buna daha çok öyküye yeni dahil olan kahramanların tanıtımı amacıyla başvurulduğu söylenebilir. Öykü giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine şöyle ayrılabilir:

Giriş: Anlatıcının 16 yaşında, babasıyla sürdüğü yaşamdan bahsetmesiyle başlar. Geri dönüş ile dedesinden babasına tevarüs edenleri, babasıyla annesinin evlenme öyküsünü, annesiyle 5 yaşına dek sürdüğü yaşantıyı ve onun ölümünü anlatarak giriş bölümünde yaşam durumlarının tanıtımını yapmıştır. Bu sırada babasının ve annesinin karakter özellikleri ile fiziki özelliklerini de tanıtır.

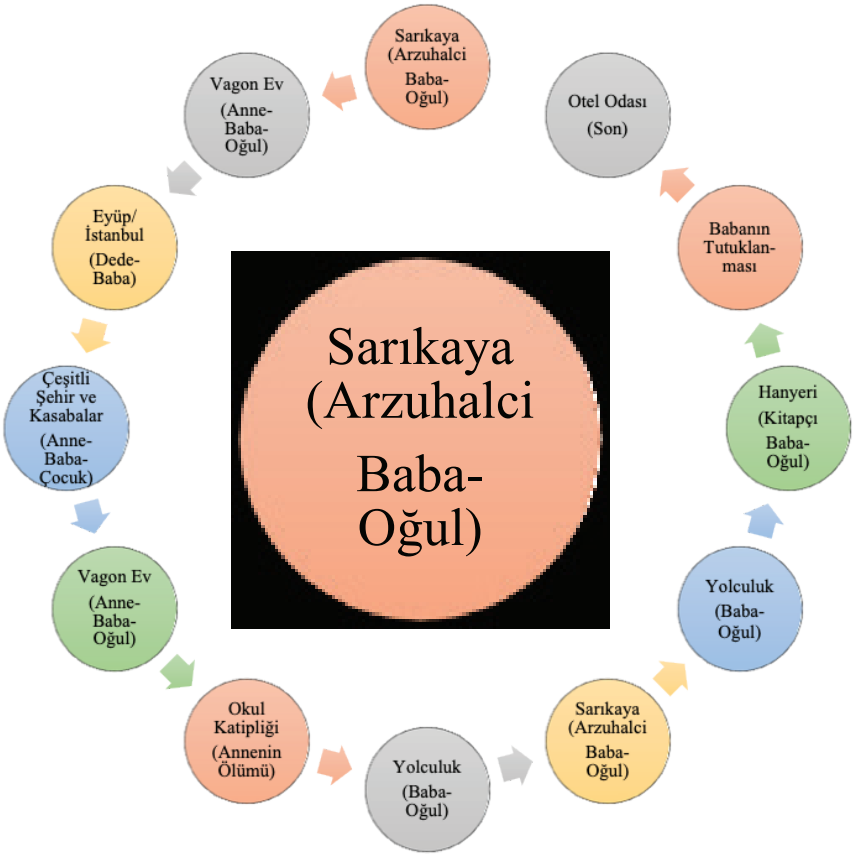
Gelişme bölümü: Anlatıcının tekrar 16 yaşına dönerek annesinin ölümünün ardından babasıyla sürdürdüğü yaşamı anlatmasıyla gelişme bölümü başlar. Bu bölümü de kendi içinde iki kısma ayırmak mümkündür. Bu ayrımları anlatıcı ve babasının kasaba değişiklikleri ve anlatıcının yaşı saptar denebilir. Zaten yazar tarafından da kitap iki kısma ayrılmıştır. Gelişmenin ilk bölümü anlatıcının babası Ali'nin İskender Zopuroğlu ile yaşadığı sürtüşme üzerine kasabadan ayrılmalarıyla sonlanır. Bu sırada dönemin Anadolu kasabasının birtakım kültürel ögeleri tanıtılır. Kasaba gençlerinin arasındaki gönül ilişkileri, sporla ve sinemayla ilişkileri, particilik meselesi vb. Gelişmenin ikinci kısmı anlatıcının liseyi bitirip babasının kitabevi devralmasıyla başlar. Babasının eleştirel tavrından ötürü hapse girip kendisinin de iftiraya uğramasından dolayı kasabayı tekrar terk etmesiyle sonuçlanır.

Sonuç: Anlatıcının bu olanlar üzerine meçhul bir garda inip tekrar yazmaya başladığı ve hayata karşı büyük bir bilinmezliğe gebe olmayı kabullendiği bölümdür. Burada yerleştiği bir otel odasında omuzları tutulana kadar yazar. Sabah ezanının okunmasıyla yeni bir güne başladığı sezdirilir. Anlatıcı bir iş bulacağına ve hangi işin ucundan tursa başaracağına dair bir kanıya sahiptir. Babasından aldığı mızıkayı çalmaya başlar. Aslında bu bölüm, "Nereye kadar gider bu ses, kime ulaşır?" sonuç cümlesinden anlaşıldığı üzere, anlatıcının babasından devraldığı kişilik özelliği gereği daha birçok serüvenin yaşanabileceğinin sezinlendiği tam olarak bir sonuçtan ziyade tamamlanmamış bir metnin merak uyandırıcı

bölümü ya da benzer döngüye açılan yeni bir metnin başlangıcı olarak da yorumlanabilir.

Öykünün başlangıcından sonuna dek sürekli olarak olumlu durumdan olumsuz duruma ve tekrar olumlu duruma dönüşümler yaşanmaktadır. Bu göç ya da yolculuk edip yerleşme, düş ve düzen kurma durumundan çatışmayla düzen bozup ayrılma ve sonra tekrar başka bir düzen kurup tekrar çatışmayla düzen bozma şeklinde mükerriren sürer.

Öykünün anlatı düzeni şu şekilde görselleştirilebilir:



Mekân

Yazınsal metinlerde mekân çok önemlidir. Okuyuculara genel kurgu ve karakterlerin kişilik özellikleri hakkında bilgiler verir. Geniş mekanlardan ziyade kapalı mekân betimlemelerinde okuyucu kurgudaki ayrıntıları karakterlerle bağdaştırır. *Uzun Hikâye*de zaman ve mekânın anlatı ve göç nedeniyle değiştiği görülmektedir. Öyküdeki mekanlar somut yer özelliği göstermektedir. Öyküde anlatı sırasına göre mekanlar şu şekilde karşımıza çıkar.

Vagon ev; kapalı mekân özelliği göstermektedir. Burada Bulgaryalı Ali kişisel özelliklerini göstermez. Eyüp; Pervan Süleyman ve Bulgaryalı Ali için başlangıçta kapalı bir mekandır. Burada kişisel özellikleri tam olarak belirgin değildir. Dedesinin ölümüyle yalnız kalan Ali, sinemayı yakarak Münire'yi kaçırır. Okul katipliği yaptığı kasaba ilk önce kapalı bir mekân özelliği göstermiştir. Bu bölümün sonunda Ali okul müdürüne karşı gelerek kişiliğindeki eşitlikçi yönü, düzene karşı çıkma, otoriteyi tanımama vasfı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kapalı mekân açık mekâna dönüşmüştür. Sarıkaya köyü ve Hanyeri; açık mekân olarak karşımıza çıkar, öykü kişilerinin daha sosyal, aktif, toplum içinde varlıklarını hissettirebilme özelliklerini de açığa çıkarır. Bu bölümlerde Bulgaryalı Ali'nin kişilik özellikleri belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Kendini rahat hisseder ve anlatabilme olanağına sahiptir. Ayrıca anlatıcı da kişisel özelliklerini bu mekanlarda göstermiştir.

Zaman

Kurgunun zamanı anlatıcının 16 yaşında başlayıp liseyi bitirdikten sonraki dönemine uzanır. Bu akışta yazarın anlatıcısı odaklayım gereği olayların içinde, onlara tanık olan biri olarak görülen geçmiş zamanı kullanmıştır. Fakat kurguda sık sık görülen geri dönüşler ve iç öykülerde anlatıcı; babasının, dedesinin, annesinin ve kasabalarda karşılaştığı insanların yaşam öykülerinin tanığı değildir. Onları başkalarından öğrenmiş bir aktarıcı olduğundan bu kısımlarda duyulan geçmiş zaman ağırlıklıdır. Ancak bu her iki odaklayım döneminde de zaman zaman şimdiki zaman kullanımlarına başvuran yazar, bu sayede zamansal olarak da okura her an eş zamanlı olarak yazarla muhatap oluyormuş izlenimi verir ve üslupta içtenliğini destekler.

Ana düşünce tümcesi

Anlatıcının söylediği "Coğrafyaya, mekâna dair bir bağlanma, aidiyet duygusu yok bende." (s. 18) cümlesi, metnin ana düşünce tümcesi olabilir. Babası sevdiği ile evlenmek, eşini yitirmek, haksızlığa dur demek, partilileri eleştirmek gibi sebeplerle sürekli yer değiştirdiği için bir mekâna bağlanamaz. Babasına hayat arkadaşı olan oğul Mustafa'nın durumu da böyledir.

Biçem

Metinlerin biçemsel özellikleri; sözdizimsel düzlemle ilgili yapılar, anlamsal düzlemle ilgili yapılar, kullanılan dil ve odaklayım olarak değerlendirilebilir. Biçem, metnin sözdizimsel yapılarında sözcük dağarcığı, dil unsurları, tümce türleri yönüyle ele alınırken anlamsal düzlemde aktarma, benzetme, kişileştirme vb. söz sanatları ve sezdirimler bakımından değerlendirilir. (Torusdağ ve Aydın, 2020, s. 127)

Sözdizimisel biçem özellikleri

Tek yüklem ya da sözcükten oluşan tümce:

"Keşke, hayır, neyse, belki" gibi ifadeler az da olsa tümce olarak kullanılmıştır.

Keşke... (s. 7), Konuşamadık. (s. 79)

Doğrudan Aktarım Tümceleri:

Bazı konuşmalarda ve başka kahramanların başından geçenleri anlatmada kullanılır. Yazar anlatıcının bizzat yaşamadığı olayları da onun ağzındaki doğrudan aktarım cümleleriyle anlatmıştır.

Babam "İnatsın inat... İnatçı adamın saçı yatmaz. Dedene çekmişsin besbelli. Keşke annene benzeseydin." diyordu. (s.7)

Ünlem ve Soru Tümcesi:

Bu defa onu değil, yanındaki kızı izliyordum. İlk gözüme çarpan şey kızın elindeki bir demet kasımpatı oldu. Vay canına! (s. 91)

Metinde, anlatıcının kendi durumunu sorguladığı anlarda kendi kendine ve okura sorular yönelttiği görülmüştür.

Hangi iş kardeşim, sen lisede talebe değil misin? (s. 31)

Nereliyim acaba? (s. 23)

Eksiltili tümce kullanımı:

Betimlemelerde genellikle yüklemsiz tümcelere başvurulmuştur. Tabelacının tablolarının betimlediği bölüm en belirgin örnektir.

Karşılıksız aşkların törpülediği gençlik. (s. 72)

Herkeste bir heyecan… (s. 77)

Varsın yesin, varsın övünsün ama ... (s.19)

Bağlacı olan cümle ve sıralı cümle:

Evet, şefin beyaz bir ab vardı ve bir de güvercinleri. (s. 27)

Ben yazıhaneden çıkar, ağır ağır makinelere doğru yürürdüm. (s. 86)

Dilsel, anlamsal düzlemle ilgili biçemsel yapılar

Deyim Kullanımları:

Metin deyimler açısından oldukça zengindir. Ayrıca yazar bazı deyimleri eğip bükerek kullanmıştır.

Tavşan dağa küsmüş dağın haberi olmamış. Ancak gönül bu ferman kabadayı ağabeylerden gelse bile dinlemiyor. Can pazarı, ver elini, des-

tan olmak, diken üstünde olmak, dikiş tutturmak, alın teri dökmek, başını sokmak, kendine gelmek, sıçan düşüş ebadı yarılır, tabanları yağlamak, gözü takılmak, yol görünmek, alttan almak, gözü kalmak, felek vurgunu, sermayeyi kediye yüklemek, sırra kadem basmak, çaptan düşmek, ayak kesmek, el ayak çekmek, kafayı takmak, baltaya sap olamamak dikiş tut

Atasözü Kullanımı:

Deyimler kadar sık olmasa da atasözleri de kullanılmıştır. Bunlarda da yazarın duruma uygun uyarlamaları görülür. "İki gönül bir olunca samanlık seyran olmuyor." buna örnektir. Anlatıcının babasının bir iki sayfalık kısa yazılarının başlığı atasözlerinden oluşmaktadır:

"Avcı kedi mırlamaz, Erkek seldir, kadın göl, Şahin sinek avlamaz, Leyleği kuştan mı sayarsın, yazın gelir kışın gider." (s. 49)

Atı atın yanına bağlasan ya huyundan ya suyundan demişler. (s. 100)

İkilemeler:

Kıçın kıçın, üç beş, sessiz sedadız, Kasım kasım, gizli gizli, ıslatıp ıslatıp, pıtır pıtır, ince ince, mangal matız, mal mülk, hüngür hüngür, yamrı yumru vb.

Söz Sanatları:

Öykü söz sanatları açısından da oldukça zengindir. Benzetmeler özellikle yoğun olarak kullanılmıştır.

Benzetme:

O yıl karlar eriyip toprak bir anaç tavuk gibi kabardığında, babam okulun hademeleriyle beraber işe girişmiş. (s. 18)

Dedem dişbudak gövdesi gibi çöktü. (s. 12)

Bence babam hayatın demir örsünde dövülmek üzere kendini zaman girdabına fırlatıp atmış. (s. 13)

Kişileştirme:

On yıl, son güzde, yağmurla rüzgâr sokakları süpürdüğünde (43)

Marşandizler çobanların, koyunların, iri kangal itlerinin, kömür ve maden yüklü vagonların yorgun, ihtiyar katarlarıydı. (s. 9)

Ad Aktarması:

Sabaha kadar türkü çığırdık, Neşet Ertaş'tan okuduk. (s. 97)

Kullanılan dil ve anlatım

İncelen eserde sade bir dil ve akıcı bir anlatım kullanılmıştır. Olay okuyucuya sohbet havası içinde aktarılmıştır. Devrik tümce kullanımları ve sık sık gönderim yapılan şarkı sözleri metne şiirsel bir ton katmıştır. Yazar zaman zaman birtakım argo sözlere ve sokak konuşmalarına da yer vermiştir:

Ulan, teres, hırbo, pirelendi, müjde de tam müjde hani, garip kuşun yuvası hesabı, diyesiymiş, Baba-oğul sarmaştık, Marizlemek, kerata, kazımak, melul-u mahzun vb.

Odaklayım (anlatıcı bakış açısı ve anlatım tutumu)

Metinde egemen olan iç odaklayıdımdır. Anlatıcı kendi odağından hayatını 5 yaşından itibaren anlatır. Öte yandan olay örgüsüne eklenen her yeni kahramanın hayatını iç öyküler şeklinde anlatmaya sıra geldiğinde anlatıcı olayların dışına çıkarak o olaylara dış odaklayımla yaklaşır. Yazar olayların bir kısmını yaşamıştır. Bir kısmını da babasından duyduğu kadar anlatmıştır. Yazarın anlatım tekniğinde okuyucuyla konuşma havası hissedilmektedir. Bakır'a (2015) göre Kutlu *Uzun Hikâye*, *Menekşeli Mektup*, *Sıradışı Bir Ödül Töreni* gibi öykülerde geleneksel halk anlatılarının etkisiyle meddah tarzı anlatıcı tipini benimser. Bu hikâyelerde anlatılanlar kadar anlatıcının kendisi de dikkatleri üzerine çeker. Hikâyesini okura konuşma havası içinde aktaran anlatıcının tutumu, bütün kurguyu etkiler.

Diğer biçemsel özellikler

Eserde, realist romana özgü 'listeleme' yöntemine oldukça sık başvurulduğu gözlenmiştir. Bu durum, Kutlu'nun anlatılanların gerçeklikle ilişkisini kuvvetlendirmek ve adeta dönemin panoramasını ortaya koymak çabası içinde olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Çekmece açıldı. Aile fotoğrafları. Annemin çok sevdiği uçuk mavi, yassı küçük kolonya şişesi. (…) Alçıdan bir küçük ceylan biblosu. Bir camı düşmüş güneş gözlüğü. Benim mızıka. Bazı evraklar falan. Pelvan Süleyman'ın hamaylı. (s. 45)

- Yurtdışına gidecek işçiler için yeni kolaylıklar sağlanıyor. Çalışma Bakanı Ali Naili Erdem konuyla ilgili geniş bilgi verdi.

- Prenses Fazıla'nın eşi Hayri Suat Ürgüplü 79. dönem yedek subay adayı olarak Levazım Okulu'ndaki kıtasına katıldı. Ürgüplü ilk gün kuru fasulye yedi.

- Arçelik peşin 2014 lira, taksitle 2.500 lira.

- Akkışla Belediye Başkanı istifa edip çöpçü olmak üzere Almanya'ya gidecek.

- Zeki Müren'in Kumburgaz'daki evinin bahçesinde TPAO'nun yaptığı sondaj sonucu petrole rastlanmadı.

- Etibank'ın Ambarlı Santrali i in eleman alınacak. Aranan nitelikler: Askerliğini yapmış olmak.

27 yaşından gün almamış olmak. Mektupla müracaat P.K. 5 - Küçükçekmece.

- Muhtelif memleketlerde on altı şehir gezen altı kişilik "Çöp Tetkik Heyeti" Belediye Meclis Başkanlığı'na verdiği üç sahifelik raporda çöplerin yakılarak gübre haline getirilmesi için üç yüz milyon liraya ihtiyaç olduğu belirtilmiş, çıkar yolun "çöpleri denize dökmek" olduğu ifade edilmiştir. (s. 47-48).

Her bir kahramanın olaya dahil oluşunda onların tanıtımını yapmak için iç öyküler sık kullanılmıştır. Anlatıcı dedesini, babası ile annesinin evlilik öyküsünü ve çocukluğunu geri dönüşlerle anlatmıştır. Anlatıcı, olayın içinde olmasına rağmen zaman zaman araya girip okura seslenir:

Ne insanlar var içi odun yüzü insan. Neyse. (s. 19)

Bu bahsi uzatıyorum galiba. (s. 93)

Sonuç Tümcesi

Eserin son sayfalarında yer alan 2 cümle hikâyenin temel izleğiyle ilintilidir. "Ne önemi var. İşte İstanbul'a diye yola çıkmış, meçhul bir istasyonda inmiştim. Elimde bir kötü bavul ve daktilo kutusu. Babamın oğlu olmuştum işte. (s.113)" cümlede anlatıcının babasıyla özdeşim kurduğu görülmektedir. Hayat hikayesi babasının hayat hikayesine dönüşmektedir. "Mızıkanın nağmeleri otel penceresinden sızıp kasabanın duman tüten kırmızı kiremitli damlarına doğru yayılmaya başladı. Nereye kadar gider bu ses, kime ulaşır? (s.114)" cümlesinde ise mızıka sesi okur kitlesini çağrıştırmaktadır. Kutlu bu eserinde bunu başarmıştır denebilir.

Bir bilinmezlik anlatmasıyla aslında Mustafa'nın Ali'den onun da dedesinden miras aldığı hayat görüşünün Mustafa'yı ve soyunu bu öyküde olduğu gibi kim bilir daha kaç kez sürgün edeceğini, yurttan yurda savuracağını bilmemesi sezdirilir. Bu aslında öykünün geneline egemen olan bir durumdur. Kahramanların yeri, yurdu haliyle tuttukları işleri, aşkları, arkadaşlıkları sürekli bir bilinmezliğe maruz kalır. Ve Mustafa da aynı kafayla devam ederse hayatın onu nerelere savuracağı belirsizdir. Bu hâliyle sonuç cümlesi metnin başlığındaki uzun ön adının karşıladığı anlamla ve metnin genel izleği ile örtüşmektedir.

Motifler

Uzun Hikâye öyküsünde karşımıza çıkan motifler:

Yolculuk: Yolculuk öyküdeki baskın motiflerdendir. Temel karakter yollarda doğmuş; kader onu önce annesi ve babası, annesi öldükten sonra da babası ile diyardan diyara sürüklemiştir.

Aşk: Aşk Uzun Hikaye'nin her bölümünde karşımıza çıkar. Yazar her fırsatta Ali ve Münire'nin aşkını karşımıza çıkarır. Aslında bütün göçün başlama sebebi aşk. Bulgaryalı Ali'nin Münire'yi kaçırmasıyla hikâye başlar. O sevdiğine kavuşmuştur ama yersiz yurtsuz kalmıştır. Öyküde karşımıza çıkan başka aşklar da vardır. Öyküdeki aşkları şu şekilde değerlendirebiliriz:

Ali-Münire (kavuşup mutlu olan)

Celal-Ayla (tek taraflı mutsuz)

Anlatıcı-Ayla (mutsuz)

Turan-Suna (tek taraflı mutsuz)

Anlatıcı-Feride (birbirine aşık ama kavuşamayan)

Adalet: Bulgaryalı Ali'nin haktan, hukuktan ayrılmaması ve başka insanların da haklarını savunması bizi adalet motifine ulaştırır. Öyküde adalet motifi daha çok adaletsizlik olgusu üzerinden verilir.

Yaşama sevinci: Her ne yaşanırsa yaşansın Bulgaryalı Ali'nin hayata dört elle sarılması, oğluyla birlikte hayatını düzene koyma çabası yaşama sevinci motifini ortaya çıkarır.

Sadakat: Bulgaryalı Ali çok yakışıklıdır ve bütün kızlar ona hayrandır. Ama o Münire'nin aşkından vazgeçmez. Ona aşkına hep sadık kalır.

Baba: Yakışıklı, hoş sohbet, ailesine düşkün ve hayata karşı direnen bir motif olarak karşımıza çıkar.

Küpe çiçeği: Küpe çiçeği baba oğlun ayrıldıkları her kasabada geride bıraktıkları iki nesneden biridir. Bu çiçek toprağının gevşek olması ve sık toprak değiştirilmesi gerekliliği ile bilinir. Kahramanlarımızın serüveninde de sürekli toprak değiştirmek belirgindir. Bu hâliyle küpe çiçeği kahramanların geride bıraktıklarını sembolize eder.

Daktilo: Eserde 15 kez yinelenen daktilo Ali'nin yaşama tutunma aracıdır. Ekmeğini çoğu kez onun yaptığı işler sayesinde kazanır. Hapisteyken oğluna verebildiği en değerlisi de odur. Oğlunun hayata tutunduğu aygıt da odur. Bu sembol yazmanın insanın anlam arayışındaki yeri ve önemini anlatır.

Mızıka: Eserde 12 kez yinelenen mızıka, annenin ölümü ile öyküye dahil olan, babanın hüzün dolu parçalar çaldığı, anlatıcının bir türlü benimsemediği ve çalmasını öğrenemediği, anneden geri kalan eşyaları

hatırlatan enstrümandır. Ancak öykünün sonunda anlatıcı mızıkayı üfler: "Bayağı çalıyor[dur]." (s. 114). Öykünün son cümlelerinde "Mızıkanın nağmeleri" daktilonun sesine eşdeğer tutulmuş; "Nereye kadar gider bu ses, kime ulaşır?" soru ifadesi ile yazarın ulaşabileceği okur kitlesi sorgulanmıştır.

İzlek

"Hayattaki haksızlık olgusu karşısında ilkeli duruş sergilemenin muhakkak bir bedeli olur. Ancak asıl özgürlük budur." ifadesi bu metnin izleği olabilir.

Alt izlekler: Hayat karşımıza ne kadar güçlükler çıkarsa da insan oğlu bunu aşacak iradeyi kendinde bulur. Bir takım karakter özellikleri nesilden nesile kalıtılır. Göç insanlardaki aidiyet duygusunu engeller.

3. Metinlerarası/Ortak birliktelik ilişkileri

Metinlerarasılık bir metnin başka metinlerle olan ilişkisidir. Her metnin kendinden önce oluşturulan metinlerle ilişkisi olduğunu söylenebilir. Bu ilişkiler aşağıdaki gibi gruplanmıştır:

Açık ilişkiler

Alıntı/metin ekleme

Aktulum'a (2000) göre "Alıntı, metinlerarası ilişkinin en belirtgesel biçimidir. Bir metnin başka bir metindeki varlığını en somut biçimde görünür kılan, ilk akla gelen, en genel ve en sık karşımıza çıkan metinlerarası yöntemdir." Öyküde, dönemi hicveden Aşık Ruhsati'nin şiiri üzerinden Bulgaryalı Ali de dönemi eleştirir. Yazar Ruhsati'nin şiirini bire bir alıntılamıştır.

Bir vakte erdi ki bizim günümüz

Yiğit belli değil mert belli değil

Herkes yarasına derman arıyor

Deva belli değil dert belli değil

(…)

Çerh bozulmuş dünya ıslah olmuyor

Fukara ehlinin yüzü gülmüyor

Rulhsati de ne dediğin bilmiyor

Yazı belli değil hat belli değil. (s.49)

Metindeki bir diğer alıntı "*Makaram sarı bağlar, Kız söyler gelin ağlar* türküsünü söylerdi. (s.17)" cümlesi ile yapılmıştır. Diyarbakır yöresine ait bu türküyü yazar metnin içerisine yerleştirmiştir.

Öyküde, Namık Kemal'in "Hürriyet Kasidesin"den alınmış "*Yere düşmekle cevher sakıt olmaz kadr-ü kıymetten* diyerek yelkenleri inmiş, yüzleri asılmış olan Musa Çavuş ile Şeref Bey'i neşelendirmeye, umutlandırmaya çalışıyordu. (s. 89)" cümlesinde geçen dizelerin tamamı şu şekildedir:

Hakîr olduysa millet, şânına noksan gelir sanma

Yere düşmekle cevher, sâkıt olmaz kadr-ü kıymetten.

Öyküde "*Mühür gözlüm seni elden sakınırım kıskanırım.* (s. 97)" dizesi Neşet Ertaş'ın "Mühür Gözlüm" türküsünden; "*Ayağına giymiş kara yemeni, Sallanma sevdiğim öldürdün beni*. (s. 98)" dizeleri de Urfa yöresine ait aynı adlı türküden alıntılanmıştır.

Eserde ayrıca Batılı yazarlardan Çehov, Dostoyevski, Kafka, Cronin (*Yeşil Yıllar*, *Şahika*), Türk yazarlardan ise Kerime Nadir, Esat Mahmut, Reşat Nuri (*Çalıkuşu*), Ahmet Haşim gibi isimlere açık gönderimlerde bulunulmuştur.

Kapalı ilişkiler

Anıştırma-telmih

Sözün gelişiyle ünlü bir olayı, bir atasözünü, bir koşuk parçasını, bir özdeyişi anımsatma sanatı olarak tanımlanabilen anıştırmanın bir yarım alıntı olduğu söylenebilir. Belli bir metni, alıntıdaki gibi bütünüyle değil kısmen, kısıtlı olarak, tam belirtmeden alıntılama söz konusudur. Okur, verilen ipuçlarından hareketle bütünü tamamlar (Şerefoğlu, 2013, s. 320).

Dini Anıştırmalar:

Demiryolu işçileri de "Gariptir bunlar, <u>sevabına</u> yardım edelim." demişler. (s.25)

<u>Şeytan</u> ne zaman dürtmüştü bilmiyorum. (s.47)

İşte babam tam bu sırada <u>Hızır</u> gibi yetişti. (s.82)

Tarihî Anıştırmalar

Vaktiyle her şişe rakıya bir <u>kırmızı lira</u> verdiği söylenir. (s.34)

Cümlede geçen "kırmızı lira"; Osmanlı İmparatorluğu'nda 1844'ten 1 Kasım 1922'ye kadar kullanılmış resmî paradır.

Edebî Anıştırmalar

Hikâyede ‘masal’ kelimesi çok sık kullanılmıştır. Annesini kaybetmeden önceki hayatları zor olmasına rağmen masalsı bir yaşam olarak nitelenmiştir. Vagondan bozma bir mekânda yaşamalarına rağmen birlikte olmanın verdiği bir mutluluk söz konusudur.

Ne zaman annem aklıma düşse, o vagondan evi hatırlıyorum. Sisler arasında beliren bir masal gemisi gibi. (s. 7)

Görenler bir masal kulübesi der yani. Ama gerçek, benim masalımın gerçeği bu. (s. 25)

Öyküde, bir ulusu derinden etkileyen olayların anlatıldığı, olağanüstü halk hikayelerinden olan destanlar da anıştırılır.

Sinemayı yakıp Münire’yi kaçıran Bulgaryalı Ali’nin destanı. (s. 17)

Öyküde benzer biçimde Alexandre Dumas’nın tarihi macera romanı *Üç Silahşorlar*;

Gazetenin üç silahşoru yufka ekmeği, tulum peyniri ve üzümden oluşan akşam yemeğine yumulurdu. (s. 86)

minyatür sanatı ve Divan edebiyatı mazmunları da anıştırılır:

Minyatürlerde yer alan manzaralar ile divan edebiyatı mazmunları arasında bir bağlantı var. Her unsur bir nevi tasavvufi sembol. Gül sevgiliyi, bülbül aşığı, lale şarap kadehini, servi doğruluğu temsil ediyor. (s. 67)

Taklit ve etki

Yazarlar bazen kendilerinden daha yetkin olduklarını düşündükleri sanatçıların söylemlerinden, üsluplarından etkilenip onları taklit etmekte, onlara öykünmektedirler. Etki ise taklitten farklıdır (Şerefoğlu, 2013, s. 332). Öyküde Bulgaryalı Ali’nin yaptıkları *Keşanlı Ali Destanı*’nı taklit edilerek anlatılmıştır:

Sinemayı yakıp Münire’yi kaçıran

“Bulgaryalı Ali’nin destanı.” (s. 17)

Klişe-basmakalıp söz

Aşağıdaki vecizeler klişe-basmakalıp söze örnek verilebilir:

Avcı kedi mırlamaz,

Erkek seldir, kadın göz,

Şahin sinek avlamaz,

Leyleği kuştan mı sayarsın, yazın gelir kışın gider. (s. 49)

Atı atın yanına bağlasan ya huyundan ya suyundan demişler. (s. 100)

Tartışma ve Sonuç

Tartışma

Can ve Özbay'a (2014, s. 71) göre *Uzun Hikaye*; Mustafa Kutlu'nun daha önce parça parça işlediği konuları toplu olarak sunar. Eser içinde, göçten insan psikolojisine, şehirleşme sorunundan siyasal duruma kadar birçok ipucunu barındıran bir bütün hikâyedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular; göç, siyasi söylemler ve sosyal olaylar yönüyle Can ve Özbay'ın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Qasımova (2011, s. 85) Kutlu'nun beş eserini metinler arası ilişkiler bağlamında incelemiş, elli iki hikâyede elde edilen bulgular; edebî, fikrî, sosyal ve iktisadî, dinî, müzikal metinlerle, diğer güzel sanatlar ve günlük hayatta kullanılan klişeleşmiş sözler, atasözleri ve deyimler ile kurulan ilişkiler başlıkları altında tasnif edilmiştir. Bu çalışmada eser bağlaşıklık, bağdaşıklık ve metinlerarasılık yönüyle incelenmiş, elde edilen metinler arasına yönelik bulguların Qasımova'nın bulguları ile uyumluluk gösterdiği gözlenmiştir. Mustafa Kutlu'nun eserlerini 'mekân' bağlamında inceleyen Yanardağ'a (2018, s. 101) göre Kutlu "Türkiye'de yaşanan savruluşları, kopuşları, yıllardır süregelen göçebeliği ve bunun beraberinde getirdiği köy, kasaba ve şehir hayatındaki tahribatı anlatırken mekân üzerinden kuru ve soğuk söylemlerden uzak; canlı, berrak ve samimi tablolar çizmiştir." Bu çalışmada mekân ile karakter arasındaki ilişki ön planda tutulmuş, Yanardağ'ın mekân saptamalarına yönelik bulgularına nispeten yaklaşılmıştır. Alan ve Çolakoğlu (2020) *Uzun Hikâye*'yi değerler açısından incelemişler, Kutlu'nun "aile bağlarını sevgiyle güçlendiren, aza kanaat ederek mutlu olmayı başaran, çevresiyle uyumlu, her zaman ve her koşulda dürüstlüğü ilke edinip adaletten sapmayan bireyler hayal ettiği" saptamasında bulunmuşlardır. Bu çalışmanın motif ve izlek başlığı altındaki saptamaların Alan ve Çolakoğlu'nun (2020, s. 399) bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç

Uzun Hikâye'de, Anadolu'daki kasaba kültürünün bireyselleşmeye dönük öğütücü yapısı konu edilir. Öykünün ana kahramanları sürekli olarak kendileri kalabilmeye, bireysel özelliklerinin gereğini yerine getirmeye çalışan kimselerdir. Ancak her mekân değiştirdiklerinde bu özellikleri yüzünden türlü sorunlar yaşarlar. En başında Bulgaristan muhaciri Pelvan Süleyman İstanbul'da kendi yaşam tarzını sürmeye çalıştığı için muhalefetle karşılaşır. Torunu Ali, dedesinden devraldığı yaşam mirasını sürdürmeye çalışırken benzer güçlüklerle karşılaşır. Önce çalıştığı okulun müdürüyle hak mücadelesine girip oradan ayrılmak zorunda kalır. Sonra Çerçi Abdullah'a dükkân kurma düşüncesine haksızca karşı koyan Zopuroğlu ile çatışıp oradan da ayrılmak durumunda kalır. Öykünün son bölümünde ise eleştirel yazılarından ötürü hürriyetini yitirir. Onun oğlu

anlatıcı/Mustafa'nın da benzer süreçleri yaşayacağı ya da yaşamını bu minvalde sürdüreceği sezdirilir. Öykü boyunca yeni mekânlarda öyküye katılan yeni kahramanlar ve onların etrafında gelişen olaylarla bir dönemin Anadolu kasabalarının panoraması özetlenir, kültürel ögeleri tanıtılır ve birtakım sosyo-ekonomik çıkarımlarda bulunulur. Bu bağlamda eserde, halkın yaşama biçimi, sevinç ve üzüntüleri, kasaba gençlerinin gönül ilişkileri ve imkânsız aşkları, spor ve sinemanın hayatlarındaki yeri ve önemi, kasabalardaki sağlıklı suya erişim sorunu, sağlık hizmetlerinin yetersizliği, teknolojik araç ve gereçlere ulaşılabilirlik, gıda üretim-tüketim ilişkileri, particilik ve particilerin yasa dışı kişi ve eylemlerle ilişkileri, ilkeli duruş sergilemenin güçlüğü ve eleştirel tavrın gördüğü olumsuz muamele, insanlardaki statükoya boyun eğme tavrı, kent-kasaba ayrımı, yüksek köylerden resmî işlerini halletmek için kasabaya inen ve 'dil bilmez' olarak nitelenen kişilerin durumu, eğitim, basın yayın faaliyetleri, ilmî ve kültürel etkinliklerin yeterince destek bulamaması gibi birçok konunun anlatı içinde kendine yer bulduğu gözlenmiştir.

Metin bir olay öyküsüdür. Anlatıcının kendisini, dedesi, babası ve annesini onlara dair birtakım geri dönüşlerle tanıttığı giriş bölümünün ardından iki farklı kasabada olmak üzere iki kısım olarak incelenebilecek gelişme bölümü vardır. Burada kahramanların kişilik özellikleri ve taşıdıkları kıymet hükümlerinin çevre kültürün yaşadığı değerlerle çatışmaları örneklendirilir. Sonuç bölümü de bu çatışmalar sonrasında Ali'nin hürriyetine Mustafa'nın da yaşamına dair "meçhul oluşu" dile getirir. Eserde anlatıcı, Ali Bey'in oğludur ama kendi ismi geçmez. Hem eserin içeriğinden hem de yazarın diğer eserleri ve hayatından yola çıkarak kitabın otobiyografik bir hikâye olduğu sonucuna ulaşılır ama Kutlu bu konuda bir bilgi vermez. Ali ve anlatıcı/Mustafa öykünün temel şahıs kadrosunu oluşturur. Bunlar bireyselleşme adı altında toplanabilecek birtakım değerlerin temsilcisi konumundadır. Bireyselleşmenin figürleri olarak yapılandırılmışlardır. İçinde bulundukları ortamın kültürel baskısına rağmen kendilerine özgü aşkları, umutları, eleştirileri, söyleyecek sözleri, ilkeli duruşları vardır. Diğer kahramanlar da sırası geldikçe anlatıya katılıp çatışmaları ve çatışmaların sebeplerini oluşturan unsurlar olarak görev yaparlar.

Öykünün kurmaca zamanı anlatıcının beş yaşından liseden mezun olduktan birkaç yıl sonrasına dek uzanır fakat geri dönüşler yoluyla babasının dedesi Süleyman'a kadar gerilediği görülür. Öykünün anlatıcısı her şeyi bilen konumda değildir, o bizzat kahraman olarak olay örgüsüne katılır ancak iç öykülerde zaman zaman sıfır odaklayım olarak değerlendirilebilecek şekilde hâkim bir bakış açısına bürünür. Bu olayları anlatırken fiillerin kipini görülen geçmiş zamandan duyulan geçmiş zamana çevirmesiyle de anlattıklarını başkalarından öğrendiği anlaşılır. Bazen de şimdiki zaman kipiyle anlattığı olaylarla okura o an olayın içinde yaşıyor-

muş izlenimi verilir. Öykünün dili, kişi ve yer tanıtımlarının betimlemelerden ziyade iç öykülere ağırlık verilerek yapılması sayesinde oldukça canlı ve akıcıdır. Anlatıda zaman, duraklamaların böyle seyrek olması sayesinde ritim kazanır. Yeni giren kahramanların kısa özetlemelerle tanıtılması, olayı yavaşlatacak ayrıntıların eksilti ile ayıklanması, bazı olayların da sahneleme ile verilmesi bu ritmi hızlandırmıştır. Birleşik cümle yapılarının oranı fazla değildir. Ölçünlü dile çoğu kez sadık kalınmışsa da kahramanların gerçekliğini yansıtabilmek, onların temsilcisi oldukları toplumsal katmanları temsil etmek adına zaman zaman argo ifadelere de yer verildiği görülmüştür. Yazar olay ve olguların anlatımında dikkat çekici ölçüde istiarelere yaslanmış, deyim ve ikilemeleri etkili bir şekilde kullanmıştır. Bunlar da dilin estetik tadını duyumsatan bir metin örgüsü temin etmiştir. Sık sık metnin dışındaki sanatçı ve eserlerin anılması, bazen onlara gönderim yapılması güçlü bir metinler arasılık ağı kurmuştur.

Eserde eşdizimsel örüntülemeler aranmış; göç, sosyo-ekonomik sorunlar ve siyasi söylemlerden oluşan örüntülemelere ulaşılmıştır. Göç olgusu ve Anadolu'nun çeşitli kasabalarında karşılaşılan adaletsizlik zamanla Bulgaryalı Ali'yi toplumsal eleştirilere kayıtsız kalmayan bir kişilik haline dönüştürmüştür. Eserde 'adalet', 'göç', 'aile', 'aşk', 'sadakat', 'baba' gibi motifler belirlenmiştir. Bu motifler etrafında; "Hayattaki haksızlık olgusu karşısında ilkeli duruş sergilemenin muhakkak bir bedeli olur ancak asıl özgürlük budur. Hayat karşımıza ne kadar güçlükler çıkarsa da insan oğlu bunu aşacak iradeyi kendinde bulur. Birtakım karakter özellikleri nesilden nesile kalıtılır. Göç insanlardaki aidiyet duygusunu engeller." gibi izlek ve alt izleklere ulaşılabilir. Öykünün sonunda, meçhul istasyondaki otel odasında daktilo ve mızıkasına sarılan anlatıcının kültür ve sanat vasıtasıyla hayattaki ilkeli tavrını sürdüreceği sezdirilir. Bu bağlamda eserin öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerine katkı sağlayacağı görülmektedir. *Uzun Hikâye*, sayfa sayısı olarak öykü türünün sınırlarını zorlasa da kullanılan dil ve içerik zenginliği bakımından her düzeyden öğrenci ve Türkçe okuruyla buluşturulması elzem bir eserdir.

Kaynakça

Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.

Alan, S. ve Çolakoğlu, D. (2020). Mustafa Kutlu'nun *Uzun Hikaye*'sinde öne çıkan değerler. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *8*(22), 387-401.

Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğrertimi çerçevesinde yazınsalbir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın Garip Hediyesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *3*(4), 109-109. doi:10.7884/teke.340

Bakır, S. (2015). Leylâ Erbil ve Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde teknik. *Journal of Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(16), 249-249. doi:10.7827/turkishstudies.8812

Can, B. ve Özbay, F. (2014). Edebiyata sosyolojik bakmak:Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eserindeki anlamlar ve ideolojik yansımalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *59*, 61-72.

De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics.* London and New York: Longman.

Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.

Günay, D. (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Kutlu, M. (2012). *Uzun hikâye*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Özsoy, A. S., Erk Emeksiz, Z., Turan, Ü. D. ve Uzun, L. (2013). *Genel dilbilim 2*. Eskişehir: Anadolu Üniversiyesi.

Rifat, M. (1999). *Gösterge eleştirisi*. İstanbul: Kaf Yayınları.

Şerefoğlu, Z. K. (2013). Altınsoy'un "Su Burcu"nda metinlerarasılık. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 1,* 307-344.

Tonga, N. (2008). Yazar-hayat-eser bağlamında Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eserinin tahlili. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(2), 434-447.

Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2020). *Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Yanardağ, M. F. (2018). Mustafa kutlu'nun uzun hikâyelerine mekân üzerinden bir bakiş denemesi. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi*, *4*(9), 86-102.

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

Qasımova, L. (2011). Metinlerarası ilişkiler açisindan Mustafa Kutlu'nun beşlemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *46*, 61-86.

Bölüm 10

DEĞERLER VE DEĞERLER EĞİTİMİ[1]

Battal GÖLDAĞ[2]
Feridun MERTER[3]

1 Bu çalışma Prof. Dr. Feridun MERTER tarafından yönetilen ve Battal GÖLDAĞ (2015) tarafından hazırlanan "Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir

2 Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Malatya OSB Meslek Yüksekokulu, battal.goldag@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9717-1313

3 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, feridon.merter@inonu.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-8937-8311

1. Giriş

Güncel Türkçe Sözlük'te değer**,** "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü." şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu[TDK]).

İnsanlar yaşamları boyunca birçok seçenekle karşı karşıya kalırlar ve bunlardan birini veya birkaçını seçmek zorunda kalırlar. Bu tercihler arasında önemli olanı seçme eğilimi değer olarak ortaya çıkmaktadır. Erdem, değeri "belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi" olarak tanımlamıştır (Erdem, 2003: 56). Değer, insanların yapmış olduğu davranışların kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğunu belirler ve insanların bu davranışları yapıp yapmamaları konusunda insanlara ipuçları verir. Doğan'a göre değer, "bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır. Değer karşı karşıya kaldığı varlıkları ve davranış tarzlarını istenebilir ve saygın kılar" (Doğan, 2008: 317).

İnsanlar ilgi duydukları şeylere önem verirler. Değer ise bu ilgi sonucunda ortaya çıkar. Akıl ise bu değerlerin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Akıl bazı şeylerden yana ve bazı şeylere karşı (hoşlanma-hoşlanmama, sevgi-nefret, kabul-ret) çıkarak bu etkisini gösterir.

Büyükdüvenci (2002:252) değeri, bir nesneyle ona ilgi duyan özne arasındaki ilişki olarak tanımlamıştır. Bu ilginin kaynağı ise, aklın bazı şeylerden yana ve bazı şeylere karşı olma gibi tipik bir özelliğinin olmasıdır. Bu ikilik pek çok biçimde kendini gösterir; hoşlanma-hoşlanmama, arzu etme-tiksinme, isteme-reddetme… bu duruma, bu tutuma ya da kendisini bir şeye yakın hissetme veya hissetmemeye "ilgi" denir. Değerin temel kaynağı bu ilgidir. Tepe'ye göre "değer, kendi başına var olmaz ve hep bir şeyin bir özelliği olarak kendisini gösteren, bir değerlendirenin bir şeye değerlendirme amacıyla yönelmesiyle ortaya çıkar" (Tepe, 2002: 347).

Kendisine yöneldiğimiz ve bir şeyin bir çeşit özelliği olan değeri ifade eder. Değer; düşüncelerimizi, toplumsal ve bireysel davranışlarımızı etkileyen, hatta fizik nesneler dünyasına bakışımızda rol oynayan özel bir bilgi türüdür (Ural, 1998: 41, Kuçuradi, 2010: 40).

İnsanlar, değerli buldukları somut ve soyut şeyleri kendileri için önemli olduklarından dolayı diğer şeylerden daha üstün ve önemli tutarlar. Bu önemli tutulan şeyler ise değerdir.

Değer, kıymetli bulduğumuz üstün tuttuğumuz öneminden dolayı üzerine titrediğimiz somut ve soyut her şeydir (Yaran, 2010: 309).

Özlem (2010:172), değer kavramını öznelci ve nesnelci açılardan tanımlamıştır. Değerlerin kaynağını öznede bulan öznelci yaklaşıma göre *birey açısından* değer:

- **U**ğrunda uğraşılması, çaba gösterilmesi, gerçekleştirilmesi gereken;
- **G**enellikle benimsenen, özenilen, önemsenen, üstün tutulan;
- Nesne, olgu ve olayların kendilerinde bulunmayan, fakat insan tarafından bunlara bireysel ve öznel olarak atfedilen, yükletilen niteliktir.
- *Toplum açısından* değer (Özlem, 2010:172):
- **B**ir sosyal grubun veya toplumun bütününün kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından uygun ve gerekli oldukları kabul edilen, aynı üyelerin ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarlarını yansıtan, genelleştirilmiş ilke ve inanç(lar)tır;
- **G**rupların veya toplumların arzu edileni ve edilmeyeni, beğenileni veya beğenilmeyeni, doğru olanı ve doğru olmayanı belirleyen temel standardı veya standartlarıdır.

Nesnelci değer tanımlarında, değerlerin bir gerçekliklerinin bulunduğundan hareket edilir. Bu gerçeklik, ideal, mutlak ve kutsal nitelikte olabilir. Bu demektir ki değerler öznenin kendilerini hissetmesinden bağımsız olarak vardırlar (Özlem, 2010: 172).

Değerler, bireysel ya da toplumsal olarak neyin istenir neyin istenmez olduğuyla ilgili standartlar ve prensipler bütünüdür. Değerler, değeri yargılamak için kullanılırlar ve bireysel, örgütsel, toplumsal davranışların değerlendirilmesinde bir standart olarak hizmet görürler. Bu standart toplumun çoğunluğu tarafından kabul görür.

Değerler; bir bireyin, bir grubun, bir örgütün ya da toplumun standart ya da prensiplerinin bütünüdür. Bir eşyaya, bir insana veya bir varlığa verilen değeri ortaya çıkarmak ya da verilen bu değeri yargılamak için kullanılan prensip ya da standartlardır. Hayatta neyin önemli neyin önemsiz, neyin değerli ya da neyin değersiz olduğunu ortaya çıkarmak için kullanılan kolektif yargılamayı sağlayan bu prensipler ve standartlar, aynı zamanda nesneleri, insanları, fikir ve düşünceleri iyi-kötü, değerli-değersiz, istenilen-reddedilen şeklinde tasnif eden ölçeklerdir (Kenny, 1994: 17; Halstead, 1996:5; Fichter, 2011: 167).

Değerler ve normlar, insanların içinde yaşadıkları dünyayı yönlendirecek etkin ve bilişsel unsurları sentezleyen değerlendirici unsurlardır.

Değerlerin değerlendirici unsuru, onları temelde doğruluk veya yanlışlık, gerçeklik veya gerçek dışılık, üzerine odaklanan mevcut inanışlardan farklı kılar. Onların bilişsel unsuru bilişsel veya psikolojik dürtülerden türevlenen motiflerden onları ayrı kılar. Değerler ve normlar onaylamanın veya reddetmenin bilişsel inanışlarını içerirler. Değişime açıktırlar (Marini, 2000: 2828)

Bireyler, değerleri ailede, okulda, iş hayatında, arkadaş çevresinde sosyalleşme sürecinde kazanırlar. Bu değerler bireyin tercihlerini, davranışlarını, tutumlarını belirlemede yol gösterici olarak hizmet görürler. Değerler, insanların yaşamları boyunca ulaşmak istedikleri amaçlarıdır ve diğer insanlarında ulaşmalarını istedikleri amaçlardır.

Değerler, sosyalleşme süreci içinde kazanılan, bireyin tercihlerini, tutumlarını ve davranışlarını seçerken kılavuz olarak kullandığı, önem sırasına göre hiyerarşik olarak yapılanmış, hangi davranışların veya hedeflerin bireysel veya toplumsal olarak istenir olduğunu ifade eden ve görece istikrarlı inançlardır. Değerler, insan hayatının gayeleridir. İnsanların sadece kendi hayatı için değil başkalarının hayatı için de gaye olmasını istediği şeylerdir (Demirutku ve Sümer, 2010: 18; Güngör, 2010: 84).

Grünberg'e (2000:vii) göre "değerler, temelde insan olarak bizlerin yaşadığı değerlerin yeniden inşasıdır. Yani insan olarak biz değer veririz ve belirli bir şekilde değer verdiğimiz için de insanız".

Bireysel değerler, arkadaşlar, öğretmenler, dış çevre gibi çeşitli gruplardan etkilenilerek ortaya çıkar. Bireylerin değerleri yaşadıkları ortamlardan kazandıkları deneyim ve bilginin ürünüdür. Bireylerin deneyim, bilgi ve kişisel özellikleri birbirinden farklı olduğu için değerleri de birbirlerinden faklıdır.

Ebeveynler, arkadaşlar, öğretmenler, alt nesiller, eğitim, tecrübe ve dış referans gruplarının tümü bireysel değerleri etkileyebilecek değer kaynaklarıdır. İnsanların değerleri, içinde yaşadıkları kültürel ortamda çeşitli kaynaklardan karşılaştıkları deneyim ve öğrenimlerinin bir ürünü olarak gelişir. Öğrenme ve deneyimler kişiden kişiye değiştiği için değer farklılıkları ortaya çıkar. Bu tür farklılıklar muhtemelen değiştirilmesi zor ve derin köklüdür (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-bein 2011: 38).

1.1. Değerlerin Özellikleri

Değerler, toplum içerisinde tüm bireyler tarafından paylaşılır. Toplumsal düzenin sağlanmasında, sosyal ihtiyaçların giderilmesinde oldukça önemlidir. Diğer taraftan değerler kolektiftir ve insanların özveride bulunmalarını sağlar. Değerler, insan zihninde varlıkları, düşünce ve fikirlerini benimsemelerini veya reddetmelerini sağlayan soyut kavramlardır.

Buradan hareket ederek, değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz Fichter ve Tezcan'a göre değerler aşağıdaki özelliklere sahiptir (Fichter, 2011:167; Tezcan, 1987) .

- Değerler paylaşılırlar; kişilerin çoğu değerler üzerinde uzlaşmışlardır. Herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir.
- Ciddiye alınırlar; kişiler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması ile birlikte görür.
- Coşkularla birlikte bulunur; kişiler yüce değerler için özveride bulunur. Dövüşür ve hatta ölürler.
- Bunlar, birçok insan arasında genel onama yahut anlaşmaya dayandıklarına göre kendilerini canlandıran veya taşıyan şeylerden soyut olarak insan zihinlerinde yer etmiş kavramsal varlıklara sahiptirler.

1.2. Değerlerin İşlevleri

Değerler, toplumda bireylerin birlikte yaşamlarını sağlayan, toplumsal tabakaların oluşumuna katkıda bulunan, nesneleri, varlıkları, düşünce ve fikirleri yararlı, yararsız, iyi-kötü, değerli-değersiz gibi sınıflanmasına yardımcı olan, her toplumda ideal düşünme yollarını gösteren, toplum içerisinde kişilerin sosyal rollerini, mesleklerini seçmede rehberlik eden, bireyleri sosyal açıdan kontrol eden ve bireylerin birbirleri ile yardımlaşmalarına imkân sağlayan, toplum içerisindeki bireye amaç ve yön tayin eden, bireylerin davranışlarını yargılamalarına yardımcı olan, bireyin sorumluluklarını belirten, ahlaki gelişimlerini sağlayan araçlardır.

Buradan hareket ederek biz değerlerin işlevlerini iki grupta toplayabiliriz.

- Değerlerin Toplumsal İşlevleri.
- Değerlerin Eğitimsel İşlevleri.

1.2.1. Değerlerin Toplumsal İşlevleri

Sosyal değerler toplum içinde bazı sosyal sonuçlara neden olurlar. Bu sosyal sonuçlar değerlerin işlevlerini ifade etmektedir. Bu işlevleri Fichter (2011:176) şöyle ifade etmektedir.

- Değerler kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılırlar. Tabakalaşma sistemini olanaklaştırırlar.
- Değerler kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde odaklaştırırlar.

- Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizer.
- Değerler kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik eder. İlgi yaratır, cesaret verir. Böylelikle kişiler de çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin birtakım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
- Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır.
- Değerler dayanışma araçları olarak da işlevde bulunur

1.2.2. Değerlerin Eğitimsel İşlevleri

Değerler, bireylerin tercih ve davranışlarına yön verir ve bu davranışları yargılamak için standartlar sunar. Bireylere, diğer bireylerin ne istediklerini ve kendinden ne istendiği ile ilgili olarak yol gösterir ve ahlaki olanı bulmada yardımcı olur.

Tezcan'a (1987) göre eğitim açısından değerlerin işlevleri;

- Bireye amaç ve yön tayin eder,
- Bireysel ve toplumsal eylemin esaslarını ve genel yönünü verir,
- Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur,
- Bireyin başkalarından ne bekleyebileceğini ve kendisinden ne beklenildiğini bilmesini sağlar.
- Bireyin, doğru ve yanlışı, haklı ve haksızı, hoşa giden ve gitmeyeni, ahlaksal ile ahlaksal olmayanı ayırt etmesine yarar.

1.3. Değer Sınıflamaları

1.3.1. Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach değeri "belirli bir davranış tarzının ya da nihai bir varoluş halinin kişisel ya da sosyal olarak karşıt veya aksi bir davranış tarzına tercih edilmesine dair baskın bir inanç" olarak tanımlamaktadır (King, 2003: 18).

Rokeach, değerleri:

- Amaç Değerler
- Araç Değerler

olmak üzere iki şekilde sınıflamıştır (Fırat, 2007: 65; Turan ve Aktan, 2008:230; King, 2003: 18; Schermerhorn vd. 2011: 39).

Amaç Değerler: İnsanın yaşama amacıyla ilgili olan değerleridir. Mesela rahat, mutlu bir hayat, toplumun onay verdiği bir yaşam tarzı. Amaç değerler, hem kişisel hem de toplumsaldır. Ulaşılacak hedefle ilgili bireylerin kişisel tercihlerini yansıtır. Bireyler amaçlarına ulaşabilmek için ister kişisel, ister toplumsal, isterse her ikisini kapsayan inanç tercihlerinde bulunabilirler. Mesela bir birey ahiret hayatında mutlu yaşamak ve kendisine saygı duyulmasını istemek gibi kişisel bir inancı benimserken, bir başka kişi barış içerisinde, güvenli ve özgür bir dünya gibi toplumsal bir inancı benimseyebilir.

Araç Değerler: İnsanların yaşamalarıyla ilgili amaçlara, değerlere ulaşmada yardımcı olan değerlerdir. Bu değerler, amaca ulaşabilmek için kişinin inançlarını yansıtır. Mesela hırslı, neşeli, sorumlu, sevecen, hoşgörü sahibi, bağımsız olabilme gibi. Araç değerler ahlaki boyutu ağır basan değerlerdir. Ahlaki değerler zedelendiği zaman vicdan azabı ve utanma duygusu gibi araç değerlere dönüşebilirler. Araç değerler, yaşamın amacından ziyade, toplumun içerisindeki insanın davranışlarıyla ilgilidir. Mesela; dürüst, sevecen, affedici olma gibi. Araç değerler, aynı zamanda insan yeterlilikleriyle de ilgilidir. Mesela; mantıklı olmak, entellektüel olma, hayal gücü geniş olmak gibi. Tablo 1'de Rekeach Değer sınıflaması gösterilmektedir (Rokeach ve Regan 1980: 578; Schermerhorn vd. 2011:39'dan uyarlanmıştır).

Tablo 1.Rokeach Değer Sınıflaması

Amaç Değerler	**Araç değerler**
Zengin, konforlu bir hayat	Hırs ve sıkı çalışma
Heyecan verici bir hayat	Geniş görüşlülük (Açık fikirlilik)
Başarım hissi ve sürekli katılım	Muktedirlik (Yetkinlik ve etkinlik)
Savaş ve çatışmalardan uzak huzurlu bir dünya	Memnuniyet (rahatlık ve huzur
Güzel bir dünya	Temizlik (Düzen ve intizam)
Eşitlik	Cesaret (inançları için ayakta durma)
Aile güvenliği	Bağışlama (Affetme isteği)
Özgürlük	Yardımseverlik (diğerlerinin refahı için çalışma)
Mutluluk	Adillik (Sadakat ve Doğruluk)
İç huzur	Hayalcilik (Yaratıcılık ve cesaret)
Olgun sevgi	Bağımsızlık (Öz yetkinlik ve öz güven)
Ulusal güvenlik	Entelektüel (Zeki ve düşünceli)
Memnuniyet	Mantıksal (Rasyonel ve tutarlı)
Korunan ebedi bir hayat	Sevecen (merhamet ve naziklik)
Kendine saygı	İtaatkâr (Görev bilinçli ve saygılı)
Sosyal Tanınma (Takdir, saygı)	Kibar (Kibarlık ve terbiyesini takınma)
Gerçek arkadaşlık	Sorumlu (Güvenilir)
Bilgelik	Kendi kendini kontrol (Öz disiplin)

Rokeach'e göre değerler, tavır ve inanışlardan farklıdır. İnanç ve tavırlar durumsaldır ve değerlerin bir ürünüdür. Fakat değerler kalıcıdır ve daha görecelidir. Fakat Rokeach için önemli olan değerlerin sıralandırılmasıdır. Böyle bir durumda değerler kalıcıdır. Fakat görecelidir. Bir bireyin sahip olduğu değerlerin sayısı bireyin temel ihtiyaçları, sosyal ve kurumsal talepleri bireyin üstesinden gelmek zorunda olduğu psikolojik güçlerle sınırlıdır (Kelly, 1976: 166). Rokeach değerlerin yaş değişkeni ile ilgili olarak dinamik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Görünürde erken ergenlikten ileri yaşa kadar sürekli bir değer değişimi vardır. Değer değişimi olgunlaşma süreci ile ilişkilidir (Kelly, 1976: 167).

Rokeach değer araştırması, iki grup 18 adet amaç ve 18 adet araç değerden oluşur. Her bir grup alfabetik olarak sıralıdır. Her bir değer beraberinde tanımlayıcı ifade ile birlikte bir yerden diğer bir yere kolaylıkla hareket ettirilebilecek ayrı yapışkan etiketler üzerine yazılmıştır. Katılımcının görevi 18 değerin her birini "hayatınızdaki yönlendirici prensipler" olarak sıralaması ve alfabetik olarak sayfanın sağında sıralanan 18 değeri sayfanın solundaki 1'den 18'e kadar kutuların üzerine hareket ettirmesidir (Rokeach ve Parker, 1970: 98).

1.3.2. Spranger Değer Sınıflaması

Spranger değerleri, "bir insanın dünya görüşünü belirleyen, haz duyulan ve duyulmayan, zevk alınan-nefret edilen, rasyonel ve rasyonel olmayan ön yargılar ve iç eğilimler olarak" tanımlamıştır (Bruno ve Lay, 2006:1).

Spranger'e insan doğası ile ilgili olarak pozitif bir görüşe sahiptir ve değersiz yani bir değere sahip olmayan insan yoktur (Domino ve Domino, 2006:142).

Spranger insan tiplerini sınıflandırmış ve bu insan tiplerine göre değerleri tasnif etmiştir (Guth ve Tagiuri, 1965:125, Steinberg, 2007:150):

Teorik insan: Temelde bilgisinin sistematik sıralanmasında gerçeğin ortaya çıkarılması ile ilgilenir. Onun çıkarları, deneysel, eleştirel ve rasyoneldir. Bilim adamları ve felsefeciler genellikle bu tiptendir.

Ekonomik insan: Temelde faydalı olan şeye yönelir. O iş dünyasının, üretimin, piyasanın, malların tüketilmesinin ve ekonomi kaynaklarının kullanılması konuları ile ilgilenir. Tipik Amerikalı iş adamlarına uygundur.

Estetik insan: Hayatın sanatsal yönleri ile ilgilenir. Yaratıcı bir sanatçı olmasına gerek yoktur. Estetik insan, şekil ve uyuma önem verir. Herhangi bir olay kendi içinde değerlidir.

Sosyal insan : Onun için temel değer insan sevgisidir. İnsana değer verir. Narin, sempatik ve özverili olma eğilimindedir. Politik tipin tersine sosyal insan, sevgiyi insan ilişkilerinin en önemli ögesi olarak görür.

Politik insan: Bu insan tipi temelde güce yönelimlidir. Bu sadece politikada değil fonksiyon gösterdiği her alanda böyledir. Onun için en baskın değer beraberliktir. Kendini evrene anlamlı bir şekilde ilişkilendirmenin ve mistik bir kökene sahip olmanın yollarını araştırır.

Dindar insan: İnsanoğlu olmanın ötesinde bir amaç hissi, bütünlük ve beraberliğe değer verir.

1.3.3. Schwartz'a Göre Değerlerin Özellikleri ve Sınıflandırılması

Schwartz'a göre "değerler, bir bireyin veya sosyal birimin hayatında rehber prensipler olarak hizmet gören, önemce farklılık sergileyen, istenilen durumlar ötesi hedeflerdir". Bu tanımın içinde hedefler olarak aşağıdakiler gizlidir (Schwartz, 1994: 21).

- Bazı sosyal birimlerin çıkarlarına hizmet ederler.
- Eylemleri motive edebilirler, eyleme yön ve duygusal yoğunluk verirler.
- Yargılama ve eylemi doğrulamak için standart fonksiyonu görürler.
- Baskın grup değerleri için sosyalleşme ve bireylerin özel öğrenme deneyimleri vasıtası ile elde edilebilirler.

Bilsky ve Schwartz (1994: 164), Schwartz (2009: 2)'e göre değerlerin özellikleri:

- Değerler ayırt edilemez şekilde inanışlarla bağlantılıdırlar. Değerler harekete geçirildiğinde duygularla kaynaşırlar. Bağımsızlığın kendisi için önemli bir değer olduğu insanlar, bağımsızlıkları tehdit edildiğinde uyarılırlar. Bağımsızlıklarını kaybettiklerinde hayal kırıklığına uğrarlar ve bağımsızlıklarını kazandıklarında mutlu olurlar.
- Değerler eylemi harekete geçiren arzu edilen hedeflere karşılık gelirler. Kendisi için sosyal düzen, adalet ve yardımseverliğin önemli olduğu insanlar bu hedeflerin arkasından gitmek için harekete geçerler.
- Değerler belirli eylem ve durumlara yayılırlar. Mesela, sadakat ve hakkaniyet okulla, sporla, işyeriyle, arkadaşlarla, aileyle veya yabancılarla ilgili olabilir. Bu özellik değerleri genellikle özel nesne, eylem ve durumlara karşılık gelen daha dar norm ve davranış gibi kalıplardan ayırt eder.

- Değerler standartlar ve kriterler gibi hizmet görürler. Değerler, eylemlerin, politikaların, insanların ve olayların seçiminde ve değerlendirilmesinde rehberlik ederler. İnsanlar benimsedikleri değerlere göre neyin iyi, neyin kötü, neyin yasal, neyin yasa dışı olduğuna karar verirler.

- Değerler birbirlerine göre önem açısından derecelenirler. İnsanlar başarıya mı yoksa adalete mi, yeniliğe mi yoksa gelenekselliğe mi önem verirler. Bu hiyerarşik özellik değerleri norm ve davranışlardan ayırır.

- Çok sayıda değerin bağıl önemliliği eylemleri yönlendirir. Herhangi bir tavır ya da davranış birden fazla değeri gerektirir. Örneğin kiliseye gitmek, gelenek, uyumluluk ve güvenlik değerlerini hazcılık ve uyarıcılık değerleri karşısında öne çıkarır. Değerler ilgili olma dereceleri ve eylemi yapan için önem derecesine göre eyleme katkıda bulunur.

Bir değeri, diğer değerden ayırt eden şey o değerin ifade ettiği hedef ya da motivasyonel tipidir.

Schwartz 10 temel tip değer tanımlamıştır. Bu 10 değer 3 evrensel gereksinimden türetilmiştir. Bu üç değer bütün birey ve toplumların üstesinden gelmesi gerektiği evrensel değerlerdir (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 51; Schwartz, 1994: 21).

Bunlar:

- Biyolojik organizmalar olarak bireyin ihtiyaçları.

- Koordineli sosyal etkileşim ihtiyaçları,

- Grupların düzgün fonksiyon göstermesi ve hayatta kalması için ihtiyaçları.

Örneğin uyumluluk motivasyonel tipi, grubun hayatta kalması ve düzgün etkileşimine olan gereksiniminden türetilir. Bu da bireylerin diğerlerini incitebilecek etki ve eylemlerden kaçınmalarını sağlar (Schwartz, 1994: 21; Schwartz, 1996: 122).

1.3.3.1. Schwartz Değer Grupları ve Listesi

Öz yönelim: Bu değer tipinin tanımlayıcı hedefi, bağımsız düşünce ve eylemdir (Seçme, oluşturma ve araştırma). Öz yönelim kontrol ve üstünlük (ustalık) için organizmik ihtiyaçlardan, özerklik ve bağımsızlığın iç etkileşim gereksinimlerinden türetilmiştir (Schwartz, 1992: 5; Schwartz, 2009: 3)

Uyarılım: Uyarılım değerleri optimum seviyede hareketliliği muhafaza etmek için değişiklik ve uyarıma olan varsayılan organizmik ihtiyaçtan türetilmiştir. Bu ihtiyaç muhtemelen öz yönelim değerlerinin altında yatan ihtiyaçlarla ilgilidir. Sosyal tecrübelerle şekillenen uyarım ve

uyarılma ihtiyacındaki biyolojik tabanlı farklılıklar uyarılım değerlerinin öneminde bireysel farklıklar üretebilir. Uyarılım değerlerinin motivasyonel hedefi, heyecan, yenilik ve hayata meydan okumadır. Değişik bir hayat, heyecan verici bir hayat, cesaret (Schwartz, 1992: 7; Schwartz, 2009: 3).

Hazcılık: Organizmik ihtiyaçlardan ve onları tatmin etmekle ilgili zevklerden türemiştir. Bu değer tipinin motivasyonel hedefi, bireyin kendi kendini memnun etmesi ve duygusal olarak yüceltmesi olarak tanımlanabilir (Schwartz, 1992: 8; Schwartz, 2009: 3).

Başarı: Bu tip değerin tanımlayıcı hedefi, sosyal standartlara göre yeteneğin gösterilmesi vasıtası ile kişisel başarıdır. Eğer bireyler hayatta kalmak için kaynakları elde edeceklerse ve sosyal etkileşim ile kurumsal fonksiyonlar arkalarında gelecekse kabiliyetli bir performans gereksinimdir. Başarı değerleri baskın kültürel standartlar dolayısıyla da sosyal onayın elde edilmesi açısından kabiliyetlerin gösterilmesini vurgular (Schwartz, 1992: 8; Schwartz, 2009: 4) .

Güç: Güç değerleri evrensel gereksinimlerin birden fazla tipinden kaynaklanmaktadır. Sosyal kurumların fonksiyonu görünürde bir derece statü farklılıklaşmasını gerektirir. Güç değerlerinin ana hedefi, sosyal statü ve prestijin elde edilmesi, insanlar ve kaynaklar üzerine hâkimiyet ve kontroldür (Otorite, zenginlik, sosyal güç, kamu imajının muhafazası, sosyal kabul) (Schwartz, 1992: 8; Schwartz, 2009: 4).

Güvenlik: Bu tip değerin motivasyonel hedefi, toplumun, ilişkilerin, kendinin güvenliği, uyumu ve tutarlılığıdır. Güvenlik temel birey ve grup gereksinimlerinden türer. Güvenlik birey ve grup güvenliği olarak ikiye ayrılabilir. Bu ayrım güvenliğin, sağlık gibi bireysel bir çıkara mı yoksa ulusal güvenlik gibi kolektif bir çıkara mı hizmet etmesine bağlıdır (Schwartz, 1992: 9; Schwartz, 2009: 4).

Uyma: Bu tip değerin tanımlayıcı hedefi, diğerlerini üzecek, zarar verecek ve beklentilerini veya normlarını ihlal edecek eylem, eğilim ve dürtülerini kısıtlamaktır. Bu değer, eğer etkileşim ve grup fonksiyonu uyumlu bir şekilde işleyecekse sosyal olarak tahripkâr olacak eğilimleri bireylerin engelleme gereksiniminden türer. Uyma değerleri, yakındaki diğerleri ile etkileşimde kısıtlamayı vurgular (İtaat, öz disiplin, kibarlık, büyüklere ve ebeveynlere saygı) (Schwartz, 1992: 9; Schwartz, 2009: 5).

Geleneksellik: Bu tip değerin tanımlayıcı hedefi, bireyin kültür ve dininin sağladığı fikir ve gelenekleri kabul etme, uygulama, saygı göstermedir. Her yerdeki gruplara kendilerinin ortak deneyim ve kendini temsil eden sembol ve pratikler geliştirirler. Bu değerler, grup üyeleri tarafından değer verilen gelenek ve görenek olarak kutsallaşırlar. Geleneksel

davranış modları grup bütünlüğünün tek varlık olarak ifadesinin ve onun hayatta kalmasının varsayılan garantörleri olurlar (Schwartz, 1992: 10; Schwartz, 2009: 5).

İyilikseverlik: Bu tip değerin motivasyonel hedefi, bir kişinin sıklıkla kişisel ilişkilerde olduğu kişilerin refah ve huzurunu geliştirmesi ve korumasıdır (Yardımcı, sadık, affedici, adil, sorumlu, gerçek arkadaş, olgun biri). Uyma ve iyilikseverlik değerlerinin her ikisi de işbirlikçi ve destekleyici sosyal ilişkileri desteklemektedir. Fakat iyilikseverlik değerleri içselleşmiş bir motivasyonel temel sağlarken, uyma değerleri, negatif çıktılardan kaçınmak için işbirliğini destekler (Schwartz, 1992: 11; Schwartz, 2009: 5).

Evrenselcilik: Evrenselliğin motivasyonel hedefi, bütün insanlar ve doğanın refahı için, anlayış, takdir, hoşgörü ve korumadır. İnsanlar ana grubun dışındakilerle irtibata geçtiklerinde ve doğal kaynakların kıtlığı ile yüz yüze kalındığında grup ve bireylerin hayatta kalma ihtiyaçlarından ortaya çıkar. İnsanlar farklı olanları kabul etmeme veya onlara adil davranmamanın hayatı tehdit edici bir mücadeleye, doğal çevreyi korumamanın da kendi hayatının bağlı olduğu kaynakların tahribine yol açtığını fark eder(Schwartz, 1992: 11; Schwartz, 2009: 6)

1.3.3.2. Schwartz Değer Sisteminin Yapısı

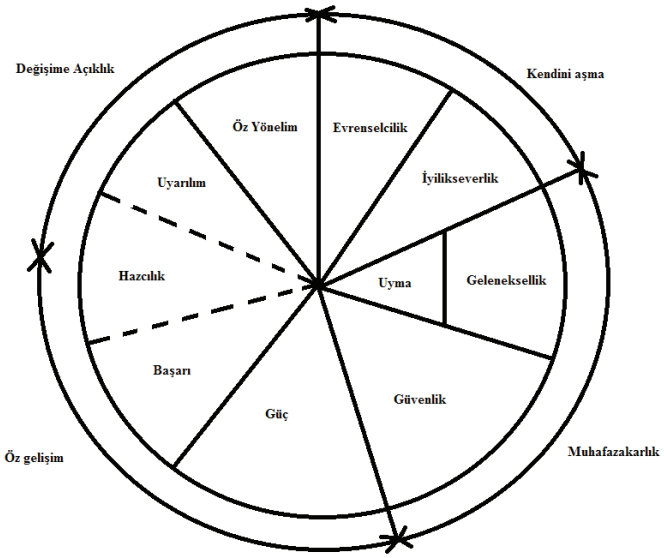
Schwartz, üç evrensel ihtiyaçtan hareketle, birbirine benzer veya farklı güdüsel (motivasyonel) altyapıdaki değerleri içeren ve dinamik bir yapı içinde birbirleriyle ilişkili bir süreklilik gösteren on değer tipi kurgulamıştır. Güdüsel altyapısı uyumlu olan değer tipleri birbirlerine komşu alanlar halinde dizilirken, güdüsel altyapısı çatışmalı olan değer tipleri, birbirlerine zıt kutuplardaki alanlar olarak konumlanmaktadır. Bütün uyumluluklar ve zıtlıklara göre konumlanan on değer tipi çembersel (circumplex) bir dizilim oluşturmaktadır. On değer tipi iki temel güdüsel çatışma ekseni üzerinde yer almaktadır. Birinci eksenin bir kutbunda bireysel yenilik arayışı, bağımsız düşünme ve davranma yönelimini içeren Uyarılım ve Özyönelim değer tipleri konumlanmıştır. Karşı kutupta ise bireysel isteklerin toplumsal normlara ve geleneklere göre sınırlanması, bireysel ve toplumsal istikrarın korunması yönelimini içeren Uyma, Geleneksellik ve Güvenlik değerleri yer almaktadır. Bu iki kutup, Yeniliğe Açıklık-Muhafazacılık boyutunu tanımlamaktadır. İkinci eksen ise, bireysel başarı ve baskınlık güdüsünü yönlendiren Güç ve Başarı değerlerinin, yakın olunan başkaları, dış gruplardaki kişiler ile doğanın esenliği yönelimini ifade eden Evrenselcilik ve

İyilikseverlik değerlerinin çatışması üzerine kurulan Özgenişletim (Öz gelişim)-Özaşkınlık (Kendini aşma) boyutudur. Hazcılık değerlerinin ise hem Yeniliğe Açıklık hem de Özgenişletim kutuplarındaki değer tipleri ile ortak güdüleri temsil ettiği ve her iki değer tipi grubuyla da ilişkili olduğu öngörülmüştür (Demirutku ve Sümer, 2010: 18).

Şekil 1'de görüldüğü gibi, değer sistemlerini organize eden, iki temel boyut mevcuttur. Bu boyutlar; standart tipleri birleştiren yüksek mertebeli değer tiplerinden oluşmuşlardır. Değişime açıklık (Öz yönelim ve uyarılımı içerir) buna karşın Muhafazakârlık (Güvenlik, uyum, geleneksellik). Öz gelişim (Güç ve başarı), buna karşın kendini aşma (Evrenselcilik, iyilikseverlik). Hazcılık, değişime açıklık hem de öz gelişim ile ilgilidir.

Birinci boyut, bağımsız düşünce ve eylemi vurgulayan değerlere karşı çıkar ve istikrarın korunması, geleneksel uygulamaların muhafazasını vurgulayanlara destek çıkar.

İkinci boyut, başkalarını eşit kabul eden değerlere karşı çıkar ve bireyin kendi başarısını ve diğerlerine baskınlığını vurgulayanları savunur (Bilsky ve Schwartz; 1994: 167, Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 52).



Şekil 1. Motivasyonel Değer Tipleri Arasındaki İlişkilerin Teorik Yapısı. (Bilsky ve Schwartz, 1994: 168; Ros, Schwartz ve Surkiss; 1999: 53, Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens, 2001:522 den uyarlanmıştır.).

Motivasyonel değer tipleri, örnek değerler ve kaynakları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Motivasyonel Değer Tipleri

Tanım	Örnek Değerler	Kaynakları
Güç: Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde baskı ve kontrol.	Sosyal güç otoritesi, zenginlik	Etkileşim, grup
Başarı: Sosyal standartlara göre yetenek göstererek kişisel başarı.	Başarı, muktedirlik, hırs	Etkileşim, grup
Hazcılık: Memnuniyet ve bir kişinin kendisi için duygusal yüceltmesi	Memnuniyet, hayattan hoşlanma	Organizma
Uyarılım: Heyecan, yenilik ve hayata meydan okuma	Cesaret, değişken hayat, hayata meydan okuma.	Organizma
Öz yönelim: Bağımsız düşünce ve eylem. Seçme, yaratma, keşfetme.	Yaratıcılık, merak ve özgürlük	Organizma ve etkileşim
Evrenselcilik: Bütün insan ve doğanın refahı için anlayış, takdir, tolerans ve koruma.	Geniş gönüllülük, sosyal adalet ve eşitlik	Grup* ve organizma
İyilikseverlik: Bir kişinin sıklıkla iletişimde olduğu kişilerin refahını koruması ve geliştirmesi.	Yardımseverlik, adalet, bağışlama	Organizma, etkileşim, grup
Geleneksellik: Geleneksel kültür ve dinin sağladığı fikir ve geleneklerin kabulü, uygulanması ve saygı gösterilmesi.	Alçakgönüllülük, dindarlık, hayattaki rolünü benimseme	Grup
Uyma: Diğerlerini üzecek ve zarar verecek, sosyal beklenti ve normları ihlal edecek eylem, eğilim ve dürtülerin sınırlandırılması.	Kibarlık, itaat, yaşlı ve ebeveynlere saygı gösterme	Etkileşim, grup
Güvenlik, toplumun, ilişkilerin ve kendinin güvenliği, uyumu ve tutarlılığı.	Ulusal güvenlik, sosyal düzen, temizlik.	Organizma, etkileşim, grup

(Schwartz, 1994: 22; Bardi ve Schwartz; 2003: 1208; Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 52; Bilsky ve Schwartz, 1994: 167; Schwartz, 1996: 122; Schwartz ve Huismans, 1995: 90 uyarlanmıştır.)

*İnsanlar etraflarındaki birincil grubun dışındakilerle irtibata geçtiklerinde, gruplar arası bağımlığı fark ettiğinde ve doğal kaynakların kıtlığının farkına vardığında olur.

Organizma : Biyolojik organizma olarak bireyin evrensel gereksinimleri.

Etkileşim : Koordineli sosyal etkileşimin evrensel gereksinimi.

Grup : Grupların hayatta kalması ve düzgün fonksiyon göstermesi için evrensel gereksinimler.

1.4. Felsefi Akımlar ve Değerler

1.4.1. İdealizm

İdealizme göre değerler ve bilgi hiçbir şeye bağlı olmadan vardır. Doğru bilgi aklın ürünüdür. Sadece bilimsel yöntemlerle elde edilmez aynı zamanda sezgiyle elde edilir. Bilimsel yöntem ve sezgiyi destekler. Ahlaki kurallar değişmez olduğu için evrenseldir.

İdealist görüş gerçekçiliği ruhsal sayan bir felsefe öğretisidir. Gerçeğe giden yolun sadece bilimsel yöntem olduğunu kabul etmez.; sezgisel düşüncenin de bilimsel tutum kadar önemli olduğunu savunur. Bu görüşte değerler mutlaktır ve değişmez bir yapıya sahiptir. Gerçek bilgi ise aklın ürünü olan bilgidir. İyi, doğru ve güzelin evrensel olduğunu savunan bu görüşe göre; öğrencilere yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşayacağı öğretilmelidir. İdealizmde gerçek akıldır ve madde onun bir ürünüdür. Gerçeklerle ilgili olarak, bir yargının doğruluğu, söz konusu yargının diğer yargılarla uyuşmasına bağlıdır. Çünkü idealist görüşte tutarlılık kavramı önemli bir yer tutar. Bu görüşe göre okul kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir (Demirel, 2004: 21).

Eğitim açısından idealizm, bireyin kendi yeteneklerinin farkına vararak kendini gerçekleştirmesidir. İnsan sadece bilgi depolayan bir varlık değildir. İnsan çevresindeki olayları gözlemleyen, analiz eden bu oalyların oluşturacağı problemlere çözüm arayan ve bilgi üreten bir varlıktır.

Felsefe tarihinin her çağında bir düşünür tarafından temsil edilen idealizm, eğitimde genellikle kendi kendini gerçekleştirme olarak savunulur. İnsan bilgi depolayan bir canlı varlıktan daha fazla bir şeydir (Ergün, 1999: 75).

Platon'a göre gerçek olan şey saf akla dayanan duyular dünyasının algısından bağımsız iyi, güzel, doğru, adil olma gibi değerlere dayanan idelerdir. İdeler, mutlak olarak sabit olan değişmeyen iyi, güzel, doğru, adil değerlerinin saf akıl tarafından duygulardan bağımsız olarak üretildiği formlardır.

Platon (Eflatun) idealizmin babası olarak kabul edilmektedir. Platona göre gerçek, duyular dünyasından, yani içinde yaşanılan dünyadan (geçici, yalan, sahte) tamamen ayrı bağımsız, mükemmel, hiç değişmeyen

formlar yani idelerdir. İdeler mutlak olarak iyi, doğru, güzel, adil, hep aynı kalan saf akıldır. İçinde yaşanılan sahte dünya sürekli değişen, mutlak anlamda iyi, güzel, doğru, adil olmayan saf akla dayanmayan özellikleri kapsar (Sönmez, 2008b:123).

İdealizm felsefi akımının değerler konusundaki görüşü incelendiğinde, değerlerin mutlak, değişmez ve evrensel idealardan oluştuğu görülür. İyilik, güzellik, doğruluk, dürüstlük insani bir yapının içerisinde değil, evrenin yapısı içerisinde vardır ve evrenin bir parçasıdır. Bu sebeple değerler bireylere göre değişmez, mutlaktır. Topluma yeni katılan birey, toplumsal hayatı bu evrenin bir parçası olan ve evrende hazır olarak bulunan bu değerler ile bütünleşerek öğrenmelidir. Topluma yeni katılan bireyin bazı davranışları doğru, bazılarını yanlış olarak değerlendirebilmesi için evrende ölçüt olarak hazır bulunan değerleri öğrenmesi gerekir.

İdealizmde değer anlayışı evrensel ve mutlaktır. İdealizm değerlerin mutlak ve değişmez olduğunu ifade eder. İyilik ve güzellik insani bir yapıdan çok evrenin yapısının bir parçası olarak kabul edilir. Çocuk hayatı, kendisini ruhi bütünlükle ahenkli bir hale getiren değişmez değerler yoluyla öğrenmelidir. Onun, bazı hareketleri uygun bazılarını da uygunsuz olarak kabul etmesi için, kendisinin bu ruhi düzenin bir parçası olduğunu anlaması ve değerlendirmesini bu ölçüye göre yapması gerekir (Tozlu, 2006: 234).

İdealist felsefeye göre, insanın bir fizyolojik, ruhsal ve sosyal yapısı olduğu kadar evrenin de kendisine ait olan bir fiziksel ve zihinsel yapısı vardır. İşte değerler evrenin bu zihinsel yapısında yer alır. Birey kendi zihinsel yapısı ile evrenin zihinsel yapısını bütünleştirerek ve evrenin zihinsel yapısında mevcut olan iyilik, güzellik, doğruluk, dürüstlük gibi değerleri içselleştirerek öğrenir. Sanat ise, bu noktada bireyin içselleştirerek öğrendiği değerlerin idealize edilerek dışa yansıtılmasıdır.

İdealist felsefeye göre değerler; evrenin yapısında vardır ve bireylerin isteklerinden daha fazladır. Değerler mutlak ve içsel olup değiştirilemez ve evrenseldir. İyilik, doğruluk ve güzellik evrensel zihinde yer alır. İdealist felsefeye göre sanat, hayatımızdaki şeyleri idealize ederek yansıttığından başarılıdır (Ergün, 2006: 62).

İdealistlere göre ahlaklı olmak bilgelik davranışlarına sahip olmak demektir. Yani ahlaklılık, ılımlı, kararlı, tutarlı, kendine hâkim olma, değişime açık olma, ölçülü yaşama, aklı kullanma, erdemli olma, bilge olmak gibi değerlere sahip olmaktır.

İdealistlerin ahlak anlayışı bilgelik ahlakıdır. Temelinde stoacı ahlak anlayışı vardır. Descartes'e göre ahlak, ılımlı, tutarlı ve kararlı olma, kendini yenme, dünyayı değiştirmeden çok kendini değiştirme, görevini

yapma, ölçülü olmadır. Spinoza'ya göre ahlak; akla uygun yaşama, ölçülü olma, bilge olma, erdemli olma, koruma yani yıkmamadır; Liebniz'e göre ahlak; erdemli olma, bilge olma, açık seçik bilgi sahibi olma, sevmedir (Sönmez, 2008a: 84).

İdealistlere göre öğrenciler evrende bulunan evrensel doğruları, değerleri ve ahlaki olan davranışları öğretmenleri model alarak öğrenirler. Öğrenciler öğretmenlerinin sahip oldukları değerleri ve ahlaki davranışları öğretmenlerini gözleyerek ve onları taklit ederek kazanırlar. Dolayısıyla eğitim açısından öğretmen, değerlere ve ahlaki davranışlara sahip bir yetişkin olarak yeni yetişecek topluma yeni girmiş bireylere toplumda egemen olan kültürü, değerleri ve ahlaki davranışları aktaran bir kültür taşıyıcısıdır.

İdealist eğitimde merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bu değerleri aktaracak olan öğretmen vardır. İdealizme göre başat kültürel değeri aktaran öğretmen, öğrenciler için örnek olmalıdır; çünkü öğrenmenin bir yolu da örnek alıp taklit etmedir. Her evrensel doğrunun, kültürel miras içerisinde yeniden doğmasına yardım etmelidir. İnsanlık için doğru ve evrensel olan hedef davranışları, öğrencide öğrenme isteği uyandırarak gerçekleştirmelidir (Sönmez, 2008a: 75).

1.4.2. Realizm

Realizme göre bir şey varsa gerçektir ve dış dünya kişinin algılamasından bağımsızdır. Doğru sadece bilimsel yöntemler kullanılarak elde edilebilir, sezgi ve metafiziği reddeder. Kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması gereklidir.

Bu ekol idealizmin tam aksi bir temelden hareket eder. Obje esastır, kendi başına hürdür ve kendine mahsus bir varlık alanına sahiptir. Realizmin temeli maddenin temel gerçek olduğunu kabul eden bir inançtır. Realist için evren aldatıcı bir görünüş, bir hayal değil; fakat daha çok gerçekte ve somut olarak var olan her şeydir (Tozlu, 2006: 235).

Bu görüşe göre var olan her şey gerçektir. Dış dünyanın insan algılarından bağımsız olduğu varsayımından hareket eden gerçekçilikte, maddenin varlığına olan inanç temeldir. Bir savın ya da inancın doğruluğu, dile getirdiği nesne ya da olgunun var olmasına bağlıdır. Duygu ya da arzulardan öte akla bağlı olması, bu görüşü modern bilimin temelini oluşturan nesnelliği yansıtmasına olanak vermiştir. Gerçekçiler idealistlerin ön gördüğü gibi zihnin kendi dünyasını yaratması yerine, insan zihninin yaşadığı çevre ile bilgi alışverişinde bulunduğunu varsayarlar (Demirel, 2004: 22).

Realizme göre var olan her şey gerçektir ve gerçek olduğu için de varlıklar yani objeler vardır. Realizmde asıl olan maddenin yani gerçekliğin kendisidir. İnsanlar maddenin yani gerçekliğin bilgisini zihnin kendi kendine yarattığı veya oluşturduğu idealarla değil, kendi zihinlerinin yaşadıkları çevre ile etkileşime girmesi sonucunda elde ederler. Bu sebeple tıpkı gerçekliğin bilgisinde olduğu gibi, değerler de bir gerçektir ve gerçekliğin bir parçasıdır. İnsanlar akıllarını kullanarak, kâinatın düzenini keşfederek değerleri öğrenirler. Değerler gerçekte olup bitenleri bize göstermek ve bu olup bitenleri değerlendirebilmek için, bizi cesaretlendirirler ve topluma uyumumuzu sağlarlar.

Realizme göre değerler; gerçekliğin yapısıyla biçimlendirilir. İnsanların akıllarını kullanarak kâinatın düzenini keşfedebileceğini savunur. Bilginin amacı gerçekte olup bitenleri bize göstermek ve bunlara uyum sağlamamız için bizi cesaretlendirmektir (Ergün, 2006: 64).

Realistlere göre değerler objektiftir ve süreklilik gösterir. Bu değerler tanrı tarafından insana verilen akıl yoluyla kazanılabilir. Diğer taraftan değerleri olduğundan daha fazla kutsallaştırmak da yanlış bir tutumdur. Değerler tıpkı diğer gerçeklikler gibi bilim yoluyla kazanılabilir. Yani değerler, bilimin esasları ile bireylere kazandırılabilir.

Realistler, değerlerin sürekli ve objektif olmalarıyla onlara ulaşmada farklı sebepler ileri sürerler. Klasik realistler, akla uygun, genel geçerli bir ahlak kanunu kabul ederken, böyle bir kanunun bütün insanlara mahsus olduğunu iddia ederler. Klasik realistler göre akıl bir vergidir. Yaratıcı tarafından insana verilmiştir. Bu yüzden insan ancak ilahi yardım sayesinde bu ahlak kanununu anlayabilir. İlmi realistler ise bu inancın tam aksine, değerlerin herhangi tabiatüstü bir kutsallık ifade etmeyeceğini öne sürerler (Tozlu, 2006: 239).

1.4.3. Pragmatizm

Pragmatizm, deneyimlere dayalıdır ve kullanılan yöntemler esnektir. Tam bir doğru ya da yanlış olmadığından evrensel doğrular ya da yanlışlar yoktur. Değerler içerisinde bulunulan zamana, yere ve kültüre göre farklılıklar gösterebilir. Eylemlerin doğruluğu eylemlerin sonuçları ile yani faydalı olması ile değerlendirilir. Bir şeyin doğruluk derecesi faydalı olma derecesine bağlıdır. Doğruluk insanların bakış açılarından bağımsız değildir.

Bu akım, 19.yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan bir felsefi akımdır. Yararcılığın özü, bir düşüncenin, bir kavramın ya da bir kuramın bir eylem planı ya da tasarısından başka bir şey olmadığını ve doğruluğunda yalnızca bu düşüncenin başarısından oluştuğu görüşüdür. Bu görüşte ön yargıların yeri yoktur. Bir fikrin, bir inancın ve hipotezin sonuçlarını de-

ğerlendirerek gerçeğe varma yoludur. Yararcılık insan deneyimine dayandığından eğitimin amaç ve yöntemlerinde, esnekliğe sürekli deneme ve düzeltmelere olanak tanır. Buna bağlı olarak eğitimde çıkış noktası konu değil çocuktur. (Demirel, 2004: 22)

Pragmatik felsefi anlayışa göre gerçek, insana yarar sağlayan ve uygulanabilir olan demektir. Evrende pek çok gerçeklik vardır. İnsanlar bu gerçekliklerin hepsini kavramayabilirler, ancak kendilerine pratikte yararlı olabilecek, kendi hayatlarında kolaylıkla uygulayabilecekleri gerçekliklerin bilgisine sahip olabilirler. Bu sebeple yararlı olan her şey değişir ve mutlak değildir. Bugün insana yarar sağlayan bir gerçeklik yarın yarar sağlamayabilir. İnsan gerçekliğin algısını kendisine yarar sağlama açısından değiştirir.

Değerler de tıpkı gerçeklikler gibi insana yarar sağladığı sürece vardır ve insanlar tüm değerleri öğrenemezler. Ancak toplumsal yaşam da kendilerine fayda sağlayacak değerleri öğrenebilirler. Değerler de insanlara sağladığı yarar açısından sürekli değişmektedir. Bugün insana yarar sağlayan bir değer, yarın fayda sağlamayabilir.

Gerçek, insana yararlı olarak uygulanabilendir. İnsan evrende gördüğü pek çok şeyi anlayamaz; tıpkı bir kedinin kitaplıkta gördüğü birçok şeyi anlayamadığı gibi. İnsan için önemli olan onun kendi işine yarayanıdır. İnsan bu dünyada çıkarlarına bakmalıdır. Doğru düşünceler yarar getirmelidir. Gerçekler değerler durmadan değişmektedir. Her şey sonsuza kadar aynı kalmaz. Gerçeği insan çevresi ile etkileşimi içerinde yaratır. İş yaparken kullanılan yöntemler sürekli değişmeli, eğitimde bu değişmeyi sağlayacak kadar açık olmalıdır (Ergün, 1999: 76).

Pragmatistlere göre değerler görecelidir. İçerisinde yaşanılan kültüre, topluma, zamana hatta bireylere göre değişir. Bir kültürde değer olarak ön plana çıkartılan bir değere, başka bir kültürde rastlanmayabilir. Bunun için değerler evrensel doğrular değildir. Ahlaki davranış da böyledir. Hiçbir ahlaki davranış bilimsel bir kanun gibi oluştuğu kültürel koşulların dışına çıkarak nesnel, evrensel bir değer haline gelemezler. Değerler içerisinde oluştukları kültürle birlikte sürekli olarak değişirler.

Değerler için kendilerine dayanılacak hiçbir mutlak prensip yoktur. Bütün değerler, ahlaki ve dini kanunlar, estetik ölçüler kültürel gelişme sırasında değişmeye uğrarlar. Bu görüşte günbegün değişen bir ahlakiliğe yer verilmekle beraber hiçbir ahlaki prensibin içerisinde oluştuğu şartları aşarak, dünya ölçüsünde geçerli herhangi bir değer halini alamayacağı kanaati hâkimdir (Tozlu, 2006: 246; Ergün, 2006: 67).

1.4.4. Existentialism (Varoluşçuluk)

Varoluşçu felsefe İkinci Dünya Savaşı esnasında, insanlığın değer erozyonu yaşadığı bir zamanda ortaya çıkmış felsefi bir akımdır. "Varoluşçuluk, bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkmıştır. Topluma başkaldırma, her türlü değeri hiçe sayma, unsurları olduğu için gençler tarafından tutulmuş ve dünyanın her tarafına hızla yayılmış bir felsefe akımıdır. Bu felsefeye göre insandan başka bütün varlıklar önce yapılır, sonra var olur. İnsanda varoluş varlıktan önce gelir. İnsan önce var olur ve daha sonra kendi özünü, seçmeye dayanan özgür iradesi ile kendisi yaratır" (Ergün, 1999: 79).

Varoluşçu felsefeye göre, insan özgürdür ve kendi değerlerini kendisi oluşturur. Bu sebeple evrensel ahlaki değerler yoktur. Eğitim, akademik becerilerin kazandırılmasından çok, kişilik gelişimine katkı sağlamalıdır. Öğretmen ise kişilik gelişimine yardımcı olmalıdır.

Varoluşçu felsefeye göre, bireyler kendi değerlerini kendileri özgürce oluşturmalıdırlar. Kendi kişilik gelişimlerini kendileri sağlamalıdırlar. Toplum içerisinde yetişkin bireyler, topluma yeni katılan bireyleri değer ve karakter gelişiminde baskı altında tutmamalı ve topluma yeni katılan bireyleri değer oluşumlarını ve karakter oluşumlarını kendi kendilerine tamamlayabilmeleri için özgür bırakılmalıdır. Varoluşçu eğitimin amacı, bireyin sahip olduğu ve olacakları özgürlükleri artırmak ve onlara sahip olacakları değerleri kendi kendilerine kazanabilmeleri için özgür bir ortam sağlamaktır. Öğretmen ise, öğrencinin değer kazanımına ve karakter oluşumuna asla müdahale etmemeli, sadece öğrenciye bu konularda yardımcı olmalı ve onlara rehberlik etmelidir.

Varoluşçu görüşe göre eğitimin amacı özgürlüklerin artmasıdır. Her bir öğrencinin kendi değerler sisteminin özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirilmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır. Fakat bu görüşün eğitim sürecine yaklaşımındaki kesin tutum, bilgi düzeyi, eğitim süreci, birey-grup etkileşimi, öğretmen ve öğrenci konularına ilişkin var olan uygulamaları reddetmesi, onun uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Varoluşçu öğretmen, yardıma gereksinim duyan öğrencinin yardımına koşan ve kişiliğin geliştirilmesine yardım etme zorunluluğunda olan bir kişidir (Demirel, 2004: 22).

Değerler, eski metafizik ya da sosyolojik gerçeklikteki kavramlarla sınırlı kalmayıp, kişilerin tercihleriyle ortaya çıkmaktadır. Dış evrensel ölçütler değerlere ilişkin yorumlamada kullanılmaz. Değerler kişilerin tercihleri ile ortaya çıkarlar. Bu nedenle değerler; toplumdan topluma, kişiden kişiye değişebilir özellik taşırlar. Birey, eylemlerde kendi kendisini yönlendirirse bir değer yaratır (Ergün, 2006: 69) .

2. Değerler Eğitimi

Ahlak gelişimi, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun değer yargılarını öğrenerek ve bunları içselleştirerek kendi değer yargılarını oluşturması ve geliştirmesi sürecidir. Bu süreç içerisinde çocuk; hak, adalet, iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin gibi kavramlara bakarak kendi doğrularını geliştirir.

Çocuklar değerleri çok erken yaşta aileleriyle birlikte medya, akran grupları, oyun grupları, bakıcılar, yerel toplum ve diğer kurumlardan öğrenmeye başlarlar. Çocuklar bir ahlaki düşünceyi ilk iki yıl içerisinde oluşturmaktadırlar. Bu duygusal ve sosyal gelişimle yakından ilgilidir. Bu yüzden çocuklar okula okul öncesi oluşmuş farklı değerlerle gelirler. Burada okulun rolü iki katlıdır. Çocukların sahip oldukları mevcut değerlere ek yapmak ve onun üzerine inşa etmek ve çocukların kendi değer gelişimleri üzerine düşünmelerine yardım etmektir (Halstead ve Taylor, 2000: 169).

Değer eğitimi, kültürün içerisinde var olan ve toplumun deneyiminden geçmiş olan değerlerin okul ortamında resmî eğitim programı ve gizli eğitim programı ile öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin ahlaki davranışı kazanmasıdır.

Veugelers'e göre değer eğitimi, eğitimde değerlerin aktarılmasını, güçlendirilmesini eğitim programı vasıtasıyla aktarımı ve okul ortamında ahlaki bir iklimin güçlendirilmesinin yollarını arar (Veugelers, 2000: 37).

Değerler eğitimi, değerlerin bilinçli ya da örtük olarak bireylere kazandırılması sürecidir. Yani değerler eğitimi bireye içerisinde yaşadığı toplumun kültürel ve evrensel olan değerlerinin kazandırılması ve bireyin, bu değerlere göre davranışta ve eylemde bulunmasının sağlanmasıdır.

Değerler eğitimi değer kazandırma etkinliğidir. Değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci için açık bir girişimdir. Değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme teşebbüsüdür. Doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların bireyler ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmesini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşılamaktır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 385; İşcan, 2007: 30).

Eğitimin görevlerinden biri de, bireylere içerisinde yaşadığı toplumun değerlerinin ve evrensel değerlerin aktarılması, bu değerler göre davranışta ve eylemde bulunmalarının sağlanmasıdır. Öğrencilere hangi değerlerin aktarılacağına kimlerin karar vereceğinin ve değerleri aktarma işleminin nasıl olacağının belirlenmesi son derece önemlidir.

Halstead'a göre değerler eğitimi, iki görüşü içerir. Birincisi, uygun değerlerin belirlenmesidir. Bu eğitimcilerin, okulların veya seçilmiş temsilcilerin sorumluluğundadır. İkincisi ise, bu benimsenen değerlerin çocuklara aktarılmasıdır. Bu durum eğitim programlarında, sporda, toplumsal ilişkilerde, hayır toplantılarında, genelde öğrenci öğretmen ilişkisi vasıtası ile örtük program ve okul etiği ile gerçekleştirilir (Halstead, 1996: 7).

Değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi olarak da nitelendirilmektedir. Aslında karakter eğitimi ve ahlaki davranışta bulunma eğitimi, değerler eğitiminin bir parçasıdır.

Lovat'a göre değerler eğitimi; ahlaki eğitim, karakter eğitimi ve etik eğitimi isimlerini de içeren birtakım isimlerle uluslararası olarak tanınır. Bu isimlerin her biri bir veya diğer bir özelliği vurgulayarak farklı bir anlama sahiptir (Lovat,2010: 3).

Çocuk değerleri ilk olarak ailede öğrenir. Fakat okula başladığında, okul da değerleri öğretmeye başlar. Burada okulun görevi ailenin öğrettiği değerleri yok etmek değil onlara destek çıkmaktır. Okul tarafsız olarak görev yerine getirdiği için değerler öğretiminde diğer kurumların etkisini azaltacaktır. Çünkü farklı kurumlar kendi değerlerini aktarma çabalarına girişeceklerdir ve okul bu girişimin etkisini azaltacaktır.

Lovat'a (2010: 3) göre kişisel ve toplumsal değer dünyasının içerisine girmek öğretmen ve okulların oynaması gerektiği meşru ve önemli rollerden biridir. Bu ailenin etkisini kaldırmak teşebbüsünden ziyade, ailenin etkisini desteklemek ve güçlendirmek anlamına gelir. Öğretim ve okulun değerler eğitimi vermesi ile "değer eğitiminin sadece aile ve dini kuruluşların inisiyatifinde olduğu inancı" tersine çevrilmiştir. Aslında tarafsız olarak fonksiyon gösteren öğretim ve okulun, aileyi de içeren diğer sosyal örgütlerin potansiyel etkisini azalttığı söylenebilir.

Değerler eğitiminde önemli olan evrensel değerler listesinin çıkartılmasıdır. Bunun için, Kur'an, İncil, Tevrat, Buda öğretileri, Konfüçyüs prensipleri içerisinde yer alan ve doğru davranışlar, temalar, konular, örnek hikâyeler iyi taranmalı, bütün öğretilerde olumlu davranış olarak nitelendirilen doğruluk, erdemlilik, dürüstlük, sorumluluk, cesaretlilik, saygılı olma, merhametli olma, adaletli olma gibi davranış ve temalar evrensel değerler listesini oluşturmalıdır.

Kinnier, Kernes ve Dautherbies'e (2000: 8) göre öz ve evrensel değerler listesi İncil ve Kur'an gibi kutsal kitaplarda tekrar tekrar bulunan temaların araştırılması ile bulunmuştur. Bu listede en sık bulunan değerler arasında altın kural ve onun getirdikleri vardır ve doğruluk, adalet, kişisel sorumluluk, öz disiplin, cesaret, inanış gibi erdemleri, saygı ve merhameti

içerir. Bu değerler çoğunlukla dini, politik örgütler tarafından tanımlanan evrensel değerlere uymaktadır.

Tablo 3'de farklı kurum ve ülkelerin belirledikleri ortak değerlerin listesi verilmiştir (Doğanay, 2011: 233).

Tablo 3. Farklı Kurum ve Ülkelerin Belirledikleri Ortak Değerler Listesi

Ülke	Ortak Değerler
Türkiye	Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik, aile birliğine önem verme
Avusturalya (Queensland Eyaleti)	Tarafsızlık, gerçeğe saygı, akıl yürütmeye saygı, adalet, eşitlik, başkalarının iyiliğini düşünme, özgürlük, çeşitliliği kabul etme, çatışmalara barışçık çözümler arama
NCSS ABD	Özgürlük, gizlilik, doğruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslararası insan hakları, hakkaniyet, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik, otoriteye saygı.
Yeni Zellanda	Saygı, sorumluluk, dürüstlük ve doğruluk, başkalarına önem verme, merhamet (sevecenlik), iyilik severlik, yasal otoriteye itaat, görev (zorunluluk) (Heenan, 2009: 3)

2.1. Değerler Öğretiminde Yaklaşımlar

2.1.1. Değeri Telkin Etmek

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte "telkin, bir duyguyu, bir düşünceyi aşılama *(isim).* Bilinç dışı bir sürecin aracılığıyla, kişinin ruhsal veya fizyolojik alanıyla ilgili bir düşüncenin gerçekleştirilmesi *(ruh bilimi)."* şeklinde tanımlanmıştır.

Telkin yaklaşımında, yetişkin tarafından iyi kabul edilen değerler tartışılmaksızın kurallar olarak ortaya konur, çeşitli örnekleme ve genellemelerle desteklenerek öğrenciler bunlara uymak için ikna edilir. Öğrenciden önceden tespit edilen değerin doğruluk ya da yanlışlığını sorgulaması, farklı bağlamlarda nedenler ve sonuçlar üzerine fikir yürütmesi yerine değerin anlamını ve değer ile ilgili örnekleri bilip takdir etmesi beklenir. İstenen değerlere uygun davranış gerçekleştiğinde öğrenciler ödüllendirilerek değerleri benimsemeleri amaçlanır (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 36).

Telkin yaklaşımında, şiirler, masallar, kahramanlar, hikâyeler, özlü sözler kullanılarak daha önceden belirlenmiş değerlerin belli bir program dâhilinde öğrenciye aktarılması ve bu içselleştirmesi amaçlanmıştır.

Telkin yaklaşımının amacı, arzu edilebilir olduğu düşünülen belirli değerleri içselleştirebilmek ya da yerleştirmektir. Bu yaklaşıma göre değerler, kaynağı toplum ve kültür olan davranışın standartları veya kuralları olarak görülür (Superka, Ahrens, Hedstorm, Ford ve Johnson, 1976: 21)

Telkin yoluyla değerler öğretimi hikâye kitaplarında, romanlarda ve filmlerde bulunan kahramanlar vasıtasıyla gerçekleştirilir.

Telkin yoluyla değer öğretiminde, örnek yaşam olayları, abide şahsiyetlerin hayat hikâyeleri, şiirler ve marşlar sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliği olarak kullanılabilir (Aktepe ve Aktepe, 2009: 199).

Kahramanlar kullanılarak değerler zaman ve mekânın dışına çıkarak bireylere aktarılabilir. Sanchez'e göre, bir kahraman, eylemleri zaman içerisinde belirli bir noktada bir kültürün ahlaki ve etik standartlarını yansıtan bir kadın veya erkektir. Kahramanların örnekleştirdiği bazı değerler belirli zaman ve mekânları aşarlar, daha geniş ve evrensel olarak görülebilirler. Kahramanlar vasıtası ile değerler eğitimi standart ders kitaplarını aşan çeşitli eğitim materyal ve prosedürlerinin kullanılmasını gerektirir. Çoklu ortam eğitimi ile kahramanların çok boyutlu özellikleri derinlemesine resmedilebilir (Sanchez, 1998, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424190.pdf).

Değerler eğitimini telkin yoluyla gerçekleştirmek isteyen eğitimcilere göre değerler, toplum içerisindeki bireylerin davranışlarını belirleyen ve bu davranışlara rehberlik eden standartlaşmış kurallardır. Bir öğrencinin değerli olması tamamen toplumsal kurumların standartlarını ve kurallarını kabul etmesine bağlıdır. Öğrenciler kendilerine telkin edilen değerleri, kabul ederek kendi değer sistemini oluşturur. Telkin sürecinde öğrenci alıcı ve tepki göstericidir (Huitt, 2004).

Bu yaklaşımın temelinde, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğreterek onların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar kazandırma görev ve sorumluluğu olduğu inancı yatmaktadır. Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değer, belirlenmekte ve zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler aracılığıyla bu değer kazandırılmaya çalışılmaktadır (Doğanay, 2011:236).

Bu yöntem uygulanırken amaç belirlenmeli, ölçütün ne olduğu belirlenmeli, davranışları pekiştirici yöntem seçilmeli, tartışmadan kaçınarak yöntem uygulanmalı, değerlendirmesi yapılarak gerektiğinde tekrarlama yapılmalıdır(Doğanay, 2011:238).

2.1.2. Değer Açıklamak

Hümanizme göre, merkezde insan vardır. Gerçeği bulmak bireyin yeteneğidir. Fakat gerçeğe ulaşma genel kabul görmüş şeyleri hemen kabullenme değil, bilimsel yöntemleri kullanma ile olur. Hümanistik eğitim anlayışına göre, kişilerin algıları davranışlarını etkilemekte ve ona yön vermektedir. Önemli olan geçmiş ya da gelecek değil yaşanılan andır.

Değer açıklama yaklaşımı, temelde "hümanistik psikoloji" ve "hümanistik eğitim" hareketinden ortaya çıkmıştır. Çünkü bu yaklaşım Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Rogers'in fikir ve teorilerini uygulamaya yöneliktir (Huitt, 2004).

Değer açıklama yaklaşımının ana çıkış noktası, hem matematiksel düşünmeyi hem de duygusal farkındalığı kullanarak öğrencilerin kişisel davranış kalıplarını incelemek ve öğrencilerin değerlerini açığa çıkartıp bu değerleri gerçekleştirmelerinde onlara yardım etmektir.

Diğer taraftan değer açıklama yaklaşımının bir amacı da, öğrencilerin sahip oldukları değerlerin farkına varmalarını sağlamak, bu değerleri tanımlamak, değerler arasındaki ilişkileri fark ettirmek, değer çatışmalarını ortaya çıkartıp, bu çatışmaları çözmek, öğrencilerin kendi değerlerini başkalarıyla paylaşmalarını sağlamak ve kendi değer sistemlerine göre davranmaları konusunda öğrencileri cesaretlendirmektir (Superka vd., 1976 : 105).

Değer açıklama yaklaşımının ana kısımlarını açıklayan yedi aşamalı bir süreç vardır. Bu süreçleri şu şekilde sıralayabiliriz (Rokeach, 1975:123).

Bunlar:

- Bir seçimle yüz yüze kaldığında alternatifleri araştırmak.
- Seçmeden önce muhtemel sonuçlarına önceden bakmak.
- Diğerlerine bağlı olmaksızın kişinin kendi seçimini yapması.
- Kişinin kendi tercih ve değerlendirmelerinin farkında olması.
- Kişinin tercih ve seçimlerini başkalarına açıklamada istekli olması.
- Seçim ve tercihlere uygun bir tarzda davranış göstermesi.
- Bu tarzda tekrarlı bir şekilde davranış göstermesi.

Bu aşağıdaki değer tercihlerini işleme olarak yorumlanabilir.

- Dar görüşlülük ya da kapalı görüşlülükten ziyade açık görüşlülük.

- Geçmiş ya da mevcut zamandan ziyade gelecek zaman perspektifi.
- Bağımlılık ve itaatten öte bağımsızlık ve özgürlük.
- Kendini aldatmadan ziyade kendi kendinin farkında olma.
- Korkaklıktan ziyade dik durma cesareti.
- Mantıksal tutarlılığa tutarsızlıktan ziyade mantıksal tutarlılık.
- Güvensizlik ve bağımlı olmaktan ziyade güvenilirlik ve bağımsızlık (Rokeach, 1975:123)

Dale'ye göre değer açıklaması; öğrencilerin yukarıda belirtilen yedi adımlık süreci takip ederek, kendi şahsi değerlerini açığa çıkarma yollarını ararlar. Değer açıklamada öğretmenler öğrenci değerleri hakkında yargısızdırlar. Öğrencileri etkileme kaygısı ile öğretmenler, öğrenciler hangi değere ulaşırlarsa ulaşsınlar onlara saygı duyarlar (Dale,1994:5).

Değer açıklama yaklaşımının içeriği ve öğretimi dört ana başlıkta toplanabilir. (Kirschenbaum, 2000: 4).

- Arkadaşlık, aile, sağlık, kişisel zevkler, sosyal, kültürel ve siyasi bir konu öğretmenler, öğrenciler, grup liderleri ve grup üyeleri tarafından seçilir.
- Öğretmenler, grup liderlerini, ebeveynleri ve bu konu hakkında diğer katılımcıları yazmaya, konuşmaya, tartışmaya sevk edecek veya teşvik edecek bir soru sorar veya bir etkinlik düzenlerler.
- Etkinlik gerçekleştirme ve tartışma sürecinde öğretmen bütün görüşlere saygı duyulduğu psikolojik güven atmosferini sınıfta oluşturur.
- Öğretmen sınıfta düzenlendiği etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin seçilen konuyu, "Dar görüşlülük/Açık Görüşlülük", "Geçmiş veya mevcut zaman-Gelecek zaman", "Bağımlılık-Özgürlük", "Kendini aldatma-Kendinin farkında olma", "Korkaklık-Dik durma", "Mantıksal tutarsızlık-Mantıksal tutarlılık", "Güvensizlik-Güvenilirlik" açısından değerlendirmelerini sağlar.

Değer açıklama yaklaşımı kişinin neye değer verip, neye değer vermediğini, kendine uygun değerleri nasıl seçip ve nasıl doğruladığını, arkadaş ve çevre etkisinden bağımsız bir şekilde değer seçimini yaptığını ve bu seçtiği değere uygun davranış gösterip göstermediğini ortaya koyar.

Bu yaklaşım; kişisel değerler ile ahlaki değerleri birbirinden ayırmadığı ve aralarındaki farkı ortaya koymada başarısız olduğu, doğru davranış ve yanlış davranış arasında ayrım yapmadığı, değerleri sadece açıkladığı fakat öğretmediği için eleştirilmiştir.

Bu yaklaşım bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Bu yaklaşım bireyin yaşam değerlerini fark etmesine, doğru karar almasına, kararını uygulamasına ve başarmasına yardım eder. Yaşam becerileri eğitimi olarak da anılır. Değişen dünyada öğrencinin yaşamının tümünde ona rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder. Değer açıklama yansız bir yaklaşımdır. Değer açık bir şekilde öğretildiğinde etkisinin azalacağı düşünülmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006)

Değer açıklama yaklaşımında, öğrencinin hangi değerleri alacağı önceden belirlenmez bunun yerine öğrenciye kendi değerlerini kendisi belirlemesi için imkânlar sunulur. Öğrencileri düşünmeleri ve düşündüklerini anlatmaları için gerekli ortam hazırlanır.

Telkin yöntemi, genelde dış standartlar ve ahlaki gelişime, analiz yaklaşımı, mantıksal ve deneysel sürece dayanırken, değer açıklama yaklaşımı ise, hangi değerlerin pozitif ve hangi değerlerin negatif olduğuna karar vermek için iç bilişsel ve etkin karar verme sürecine dayanır (Huitt, 2004).

2.1.3. Değer Analizi

Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere değerlerle ilgili konularla ilgilenirken mantıksal düşünme ve bilimsel araştırma prosedürlerini kullanmalarına da yardımcı olmaktır. Ahlaki gelişim gibi bu yaklaşım da rasyonelliğe vurgu yapar. Öğrenciler, bir olayın değeri ve iyiliği hakkında doğrulanabilir gerçekleri sağlama konusunda cesaretlendirilir. Değer verme bu gerçekleri belirleme ve doğrulamanın bilişsel sürecidir. Ahlaki muhakeme yaklaşımının tersine, değer analizi kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade temelde sosyal değer konuları üzerinde yoğunlaşır. Değer verme süreci "vicdan ve kalbin söyledikleri ile değil, fakat mantığın kural ve prosedürleri ile yönlendirilmelidir. Bu perspektiften bakıldığında, insanoğlu, "his ve tutkularını bilimsel metotlara boyun eğdirerek en yüksek iyiliği elde eden bu dünyadaki mantıklı bir aktördür". Böylece değer konularını mantık ve bilme göre çözer (Superka vd., 1976 : 55)

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilerin kendilerine en ugun değerleri seçerken ve bu değerlere göre karar verirken bilişsel unsurların kullanılmasını öngörmektedir. Çünkü bu yaklaşıma göre alışkanlık ve tutumlar sadece basit davranış tekrarlarıyla kazandırılamaz. Öğrenciler değer içeren konuları bilimsel düşünme basamklarına göre değerlendirmelidir.

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analizdir. Değer soruları üzerinde duygusal olmadan, akılcı bir şekilde test eder. Bu yaklaşımda ahlâkî gelişim teorisinin

tersine öğrenciler bir pozisyon alır ve yargılar. Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanan bir yaklaşımdır (MEB, 2006).

Değer analizi yaklaşımında duygusallıktan ziyade akılcı ve mantıklı olma ön plandadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenci tarafından seçilecek bir değer bilimsel araştırma yöntemleri ve eleştirel düşünme sürecinden geçtikten sonra seçilmelidir.

Değer analizi yaklaşımı kasıtlı, ayırıcı ve dikkatli bir şekilde değer sorunlarını duygusallıktan uzak mantıksal bir biçimde tanımlayarak bu sorunların çözümünde doğru karar almayı öngörür. Öğrenciler şayet bir görüş benimseyecekse veya bir değer seçecekse ahlaki sorgulamanın tam tersine değeri analiz ederek duygusallıktan uzak mantıksal bir davranış sergiler (Çengelci, 2010: 20).

Öğrencilere değerlerle ilgili soruları anlamaları için analiz yeteneklerinin ve dikkat yeterliliklerinin geliştirilmesi gereklidir (MEB, 2006).

Değer analizi yaklaşımında kullanılan süreç sekiz aşama olarak belirtilmiştir. Bu aşamalar şöyle sıralanmıştır:

- Değer sorununu belirleme,
- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma,
- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu denetleme ve doğruluğunu değerlendirme,
- Olası çözüm yollarını belirleme,
- Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme,
- Seçenekler arasında birini seçme,
- Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma (Yalar, 2010: 46)

Değer analizi yaklaşımı, ahlaki gelişim yaklaşımında sunulan kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade, temel sosyal değerler üzerine odaklanır (Huitt, 2004)

Değer analizi yaklaşımına göre, öğretim basamaklarını şu şekilde sıralayabiliriz (Aktepe ve Aktepe, 2009: 200).

- Öğrencilere sosyal bir problemi içeren yaşanmış bir olay ya da hikâye anlatılır ve öğrencilerin örnek olay veya hikâye edilen olayı tanımaları sağlanır.
- Sosyal bir problemin çözüm seçenekleri ortaya konulur.

- Öğretmen öğrencilere benzer bir olayla veya problemle karşılaştıkları zaman nasıl davranmaları gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirir. Nasıl davranmaları gerektiği konusunda sorular sorar.

- Çözüm seçenekleri konusunda öğrencilerin deneyimlerini ve duygularını açıklamalarına imkân verilir. Öğrencilerin diğer öğrencilerin değerlerine empati kurmaları sağlanır. Siz de bu konuda Hasan gibi mi davranırdınız gibi.

- Öğrencilerin benimsedikleri değere uygun davranışta bulunup bulunmadıkları öğrencilere yargılatılır ve değere uygun davranış gösterme konusundaki kararlarının doğru olduğuna dair öğrencilerden kanıt toplamaları istenir.

- Son basamakta öğrencilerin düşünülen ve üretilen alternatif seçeneklerin en iyisini seçmesi beklenir. Bu konuda öğrencilere öğretmenler yardımcı olurlar.

2.1.4. Ahlaki Muhakeme (Analiz)

Superka ve diğerlerine göre, ahlaki muhakeme yaklaşımının temel amacı, öğrenciye başarılı ve ardışık aşamalar üzerinden daha karmaşık ahlaki düşünme kalıplarını geliştirmeleri konusunda yardımcı olmak ve onları uyarmaktır (Superka, vd., 1976: 31).

Bu yaklaşımın savunucuları değer verme terimini kullanmazlar ve değerler terimini de tanımlamazlar. Bu yaklaşım, temelde adalet, eşitlik ve insan şerefi gibi, ahlaki değerler üzerine odaklanmıştır. Sosyal, kişisel ve estetik gibi değer tipleri genellikle göz önüne alınmaz (Superka vd.1976: 31; Huitt: 2004). Kohlberg'in Ahlaki Gelişim teorisi bu yaklaşım için bir mantık sağlamada en sık kullanılanlardan biridir.

Ahlaki gelişim perspektifini benimseyen eğitimciler ahlaki düşünmenin belirli diziler üzerinde aşamalı olarak geliştiğine inanırlar. Bu yaklaşımın temeli Lawrence Kohlberg'in 6 aşamada ve 25 "temel ahlaki kavramlar" sunduğu çalışmasına dayanır (Huitt, 2004).

Kohlberg'in ahlak gelişim evreleri anlayışında, bireylerin değerler sistemini elde edebilmesinin sadece formal eğitim etkinlikleriyle gerçekleştirilmesi mümkün görünmemektedir. Bu açıdan bazı yazarlar bu gelişim aşamalarının bireylere doğrudan öğretilemeyeceğini, bu ilkelerin aile, hukuk ve ekonomi gibi sistemler içinde gerçekleştirilebileceğini ileri sürerler. Çocukların bu ahlaki değerleri benimsemeleri ancak arkadaşları ve yetişkinlerle iletişime geçmek suretiyle mümkün olabilecektir (Kılavuz, Gürses, 2009: 2988).

Ahlaki muhakeme yaklaşımının değer öğretimi aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Huitt, 2004; Aktepe ve Aktepe, 2009:200):

1. Öğrencilere gerçek hayattan alınmış doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi ikilemlere dayalı hikâyeler anlatılır.

2. Öğrencilere örnek olay verilerek grup çalışması yapmaları ve işbirlikçi öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için öğretim ortamları hazırlanır. Değerlerle ilgili örnek olaylarda ikilemler oluşturulur ve öğrencilerin bu ikilemleri tartışması ve doğru davranışı seçmesi sağlanır.

Bu süreçte önemli olan değerle ilgili olarak verilen karar değil, karara varıncaya kadar öğrencinin neleri düşündüğü veya konuştuğudur. Öğrenciye kazandırılmak istenen değerler hikâyeler yoluyla öğretilmeli, hikâyenin sonucunda öğrencinin görüşü alınmalıdır. Burada öğrencinin çözümünden ziyade, çözüme ulaşmak için öğrencinin kullandığı akıl yürütme yoludur ve neden bu çözümü seçtiği konusundaki düşüncesidir (Aktepe ve Aktepe, 2009:200).

Bu yaklaşımın temel amacı öğrencinin zihnine seçilmiş olan değerleri yerleştirmek değil geliştirdikleri davranış konusunda öğrencilere yardımcı olmak için ahlaki prensip geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Yazıcı, 2006: 508).

Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda amaç, öğrencilere verilen ahlaki ikilem içeren hikâyelerle onların ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır (Akbaş, 2004:100)

Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlaki ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma fırsatı verir. Bu yaklaşımda amaç, öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değildir (MEB, 2006).

Ahlaki ikilem iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Ahlaki ikilem Fenton'a göre şu özellikleri taşımalıdır:

- İkilem derste ele alınan konularla ilişkili olmalıdır.
- İkilem mümkün olduğunca basit olmalıdır.
- İkilem açıkça belirgin tek bir yanıt yerine, farklı yanıt seçeneklerini içerecek şekilde açık uçlu olmalıdır. Burada amaç öğrenciler arasında bilişsel çatışma, tartışma ve akıl yürütmeyi sağlamaktadır.
- İkilem öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanmasına yardımcı olmalıdır.

- İkilemler öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır (Doğanay, 2011: 245).

2.2. Değerler Eğitiminin Amacı

Okulun temel görevi, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal yönden gelişmelerini sağlamak, kendilerine, ailelerine, içerisinde yaşadıkları topluma faydalı, hoş görülü, paylaşımcı, erdemli, işbirlikçi, dürüst, merhametli, sorumluluk bilincine sahip, adil ve mutlu bireyler olarak yetiştirmektir. Bu değerler öğrencilere eğitim programları ile açık olarak ya da örtük program vasıtası ile kapalı olarak aktarılmaktadır.

Lickona'ya göre okulun öğretmesi gereken iki temel ahlaki değer "saygı" ve "sorumluluktur". Adalet, hakkaniyet, tolerans, iç disiplin, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret ve birçok demokratik değerler saygı ve sorumluluğun bir biçimidir; saygılı ve sorumlu bir biçimde davranmaya yardım eder (Lickona, 1992: 45).

Okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2008: 9).

Değerlerin kazandırılması sürecinde öğrenci, çevresinde iletişimde bulunduğu bireyleri örnek alır. Öğretmen bu kişiler arasında en önemlisidir. Öğrenci öğretmenini model alarak, etkileşimde bulunarak ve öğretmeninden takdir görerek değerleri kazanır ve bu değerleri içselleştirir. Okullarda bu değerleri öğrencilere aktaracak uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları iyi bir şekilde uygulayacak, öğrencilere model olacak öğretmenler bulunmalıdır.

Değerler eğitimi sırasında öğretmenler; öğretilmek istenen değerleri benimsemiş bir model olarak, sınıf içerinde ortak bir sosyal doku oluşturarak, her öğrenciye sorumluluk vererek, iyi ve kötü sonuçlarıyla davranışların taşıdıkları olumlu ve olumsuz değerleri hissettirerek, öğrencilere karar verme olanağı tanıyarak, paylaşım fırsatı vererek, ortaklaşa çalışmaya teşvik ederek tartışma ve paylaşım ortamları oluşturarak değerlerin kazanılmasına yardımcı olurlar (Hökelekli ve Gündüz, 2007, 389-390).

Günümüzde gelişen iletişim teknolojileri ile birlikte dünyada sınırlar kalkmıştır. Bireyler farklı kültürlerle tanışma ve kendi kültürlerini başka kültürlere aktarma fırsatı bulmuştur. Bu tanışma, kendi kültür ve değerlerinin yozlaşmasına sebep olabilir. Eğitim kurumları, bireylere sadece teknolojik, mesleki, uygulamalı eğitim vermekle kalmayıp kültürel yapıyı, değerleri, inançları koruyan, bireylerin ahlaki gelişimlerini güçlendiren, ahlaki değer ve yargıları kazandıran bir eğitim vermek zorundadır.

Lickona'ya göre, modernizm ile birlikte din ve manevi değerlerin hayatı anlamlı kılan etkisinden uzun süre uzak kalan genç nesillerin içine düştükleri haz merkezli yaşam, şiddet, akran zorbalığı, bağımlılık, cinsel yozlaşma gibi kaygı verici durumlar başta ABD olmak üzere birçok batılı ülkede eğitimde değerlerin yeniden ve yeni bir bakış açısıyla ele alınması sonucunu doğurmuştur. Bu yeni bakış açısının temel karakterini; değerler eğitimine bütüncül bir bakış açısı getirmesi, manevi değerlere daha fazla referans yapması ve değerler eğitiminde erişkinlere daha fazla sorumluluk yüklemesi oluşturmaktadır. Bu yeni yaklaşımın dayanak noktasını ise toplumsal gözlem ve çeşitli emprik verilerin ortaya koyduğu gençler arasında ve toplumun genelindeki ahlaki bozulma, anlamsızlaşma, bağımlılıklar, önyargılar ve şiddet oranlarındaki artış oluşturmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 28)

Oktay'da Lickona'ya benzer tespitlerde bulunmuştur. "Tüm dünyada yaşanan cinsellik sorunu, şiddet, cinayet, intihar, alkol-uyuşturucu kullanımı, dışlanmışlık, yabancılaşma, yalnızlık problemleri, geleneksel aile yapısının bozulması, kürtaj, sosyo-ekonomik adaletsizlik, çocuk ölümleri, eğitim ve sağlık imkânlarından yoksunluk, çevre sorunları, savaş ve çatışmalar göz önünde bulundurulunca düşünce yapımız, ideolojimiz veya inançlarımızdan bağımsız olarak değerlerimize sahip çıkmamız gerektiği net olarak anlaşılmaktadır" (Oktay, 2011:143).

Değerler eğitiminin amacı, kendi kültürümüzde bize miras olarak kalan iyi ve güzel şeyleri korumak kendi değerlerimizi ve evrensel değerleri gelecek nesillere aktarmaktır. Bu konuda en önemli görev okullara düşmektedir.

Kale'ye göre değerler eğitiminin hedefi, kendini tanımlama, kendini anlama ve kendini tamamlama gibi pratik süreçlerden geçirdiği insanın yetilerini en üst düzeye ulaştırarak, "iyi hayat yaşamasını" sağlamaktır. Böyle bir eğitim de süreç merkezli program anlayışı ile aktif, deneysel ve somut problem çözümlerine dayalı bir müfredat programla ve böyle bir eğitim tekniğini çok iyi bilen eğitimciler eliyle mümkün olabilir. Program temelde öğreneni belli bir forma sokan konuların, yeteneklerin, bilgilerin bütünüdür. Resmî eğitimin sorumluluğunda olan bu program, öğrenenin yaşantılarının tümünü içermelidir (Kale, 2007: 319).

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004), *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 6(16), 9-27.

Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). *Öğrencilerde İyilik Yapma Bilincini Yerleştirmede Kullanılacak Metotlar ve Öneriler.* I. Ulusal İyilik Sempozyumunda sunulan bildiri, Elazığ.

Bardi, A. and Schwartz, S. H.(2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.

Bilsky, W. and Schwartz, S. H.(1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.

Bruno, L. F. C., and Lay, E. G. E (2006). *Personal Values and Leadership Effectiveness*. Papper presented E-Leader Conference, Slovakia.

Büyükdüvenci, S. (2002). Değerin Değeri Üzerine. Ş. Yalçın.(Editör). *Bilgi ve Değer. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. 249-253. Ankara: Vadi Yayınları

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) . Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dale, T. N. (1994). *Values Education in America Secondary School.* Papper presented Kutztown University Education Conference, Pennsylvania.

Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Programa Geliştirme.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25),17-25.

Doğan, İ. (2008). *Sosyoloji. Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: PegemAkademi.

Doğanay A. (2011). Değerler Eğitimi. Cemil Öztürk(Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.* 226-255. Ankara: Pegem Akademi.

Domino, G. and Domino M. L. (2006). *Psychological Testing: An Introduction*. UK: Cambridge University Press.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1 (4), 55-72.

Ergün, M. (1999). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Ocak Yayınları

Ergün, M. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Editörler). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Fichter, J. (2011). *Sosyoloji Nedir.* Nilgün Çelebi (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Grünberg, L. (2000). *The Mystery of Values: Studies in Axiology*. In. C. Grünberg ve L. Grünberg (Eds). Amsterdam: Rodopi.

Guth, W. T. And Tagiuri, R.(1965). Personal Values and Corporate Strategies. *Harvard Business Review, September – October,* 123-132.

Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in School, In. J. Mark Halstead, Monica Jean Taylor (Eds). *Values in Education and Education in Values*. Bristol-England: Falmer Pres.

Halstead, J.M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education.* 30 (2),169-202.

Heenan, J. (2009). *The Cornerstone Values Approach to Character Education in New Zealand Schools.* Alexandra: New Zealand Foundation for Character Education Inc.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri.* R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Editörler). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: Dem Yayınları.

Huitt, W. G. (2004). *Values. Educational Psychology Interactive.* Valdosta, GA: Valdosta State University. Erişim adresi: http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/ values.html

İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kale, N. (2007). *Nasıl Bir Değerler Eğitimi* R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Editörler). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: Dem Yayınları.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 9(21), 27-51

Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstorm, J. E., Ford, L. J. and Johnson, P.(1976). *Values Education Sourcebook.* Boulder: Social Science Education Consortium.

Kelly, A. L. (1976). Nature of Human Values by Milton Rokeach. *Rewiew of Religious Research.* 17(2), 166-168.

Kenny, T. (1994). From Vision to Reality through Values. Management *Development Review,* 7(3), 17-20.

Kılavuz, N. A. ve Gürses, İ. (2009). *Kuşakların Ahlakî Değerleri Birlikte Öğrenmesi: Kohlberg'in Ahlakî Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme.* Küresel Diyalog. Uluslararası Davraz Kogresinde sunulan bildiri, Isparta.

King, J. E. (2003). *Value congruence and commitment in pastoral ministry.* **(**Unpublished Doctoral Dissertation), Regent University, Virginia.

Kinnier, R. T., Kernes, J. L. ve Dautherbies, T. M. (2000**).** *A Short List* of *Universal* Moral Values. *Counseling and Values, 45(1), 4-16*

Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. Journal of Humanistic Counselling. *Education and Development.September. 39,* 4-20.

Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve Değerleri Değer Problemi.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Lickona, T. (1992). *Education for Character. How Our School Can Respect and Responsibility.* New York: Bantam Books

Lovat, T. (2010). The New Values Education: A Pedagogical Imperative for Student Wellbeing. In T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (Eds.) *International Research Handbo ok on Values Education and Student Wellbeing*: London.

Marini, M. (2000) . Social Values And Norms. In **Edgar F Borgatta, Rhonda J. V. Montgomery (Eds.).** *Encyclopedia Of Sociology* **Vol (4), 2828-2840.** USA: Macmillan Reference.

MEB. (2006). *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Oktay, H. T. (2011). Televizyon dizilerinin toplumun milli ve manevi değerleri açısından değerlendirilmesi; Aşk-ı memnu dizisi örneği, T.C Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.

Özlem, D. (2010). *Etik. Ahlak Felsefesi.* İstanbul: Kurtiş Matbaası.

Rokeach, M. (1975). Toward a Philosopy of Value Education. In. John R. Meyer, Brian Burnham, John Cholvat (Eds.) *Values Education: Theory, Practice, Problems, Prospects*. Canada: Wilfrid Laurier Univ. Press.

Rokeach, M., and Parker, S. (1970). Values as Social Indicators of Poverty and Race Relations in America. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 388,* Political Intelligence for America's Future, 97-111.

Rokeach, M., and Regan, J. F. (1980). The Role of Values in the Counseling Stiuation. *Personnel & Guidance Journal. 58(9),* 576-582.

Ros, M., Schwartz, S. H. and Surkiss, S. (1999**).** Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work. *Applied Psychology: An International Review.48(1),* 49-71.

Sanchez, T. (1998). *Using stories about heroes to teach values*. Bloomington, In: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. [ED424190]

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. and Uhl-Bien, M. (2011), *Organizational Behavior, Experince, Grow, Contribute.* New York: John Wiley & Sons.

Schwartz, S. H. (1992). Universals In The Content And Structure Of Values: Theoretical Advances And Empirical Tests In 20 Countries. *Advances In Experimental Social Psychology, 25,*1-65.

Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues, 50(4),*19-45.

Schwartz, S. H. (1996). Value Priorities and Behaviour. In. Clive Seligman, James M. Olson, Mark P. Zanna (Eds.), 1-24, *The Psychology of Values: The Ontorio Symposium*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Schwartz, S. H. (2009). *Basic Human Values.* Papper presented Cross-National Comparison Seminar on the Quality and Comparability of Measures for Constructs in Comparative Research: Methods and Applications, Bolzano (Bozen), Italy.

Schwartz, S. H. and Huismans, S. (1995). Value Priorities and Religiosity in Four Western Religions. *Social Psychology Quarterly*, *58(2),* 88-107.

Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S. Harris, M. and Owens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32(5),* 519 – 542.

Sönmez, V. (2008a). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2008b). *Bilim Felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Steinberg, S. (2007). *An Introduction to Communication Studies.* Cape Town: Juta and Company Ltd.

Tepe, H. (2002). *Değerler ve Değer Bilgisi.* Ş.Yalçın (Editör). Bilgi ve Değer. İstanbul: Vadi Yayınları

Tezcan, M. (1987). *Kültür ve Kişilik*. Ankara: Olgaç Matbaası

Tozlu, N. (2006). Felsefe ve Eğitim. A. Solak (Editör). *Felsefe ve Eğitim*. Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım.

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar, 6(2),* 227-259

Türk Dil Kurumu (2012).*Güncel Türkçe Sözlük.* http://www.tdk.gov.tr

Ural, S. (1998). Epistemolojik Açıdan Değerler ve Ahlak. *Doğu Batı Dergisi,* 4, 41-49.

Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values, *Educational Review, 52(1),*37-46.

Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yaran, C. S. (2010). *Ahlak ve Etik.* İstanbul: Rağbet Yayınları

Yazıcı, K. (2006). **Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış,** *Türklük Bilimi Araştırmaları*,19,499-522.

Bölüm 11

UYARLANMIŞ BİRİNCİL LİTERATÜRÜN BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE ETKİSİ[1]

Sultan ÇIKRIK[2]

Mustafa YEL[3]

1 Bu çalışma, birinci yazarın "Uyarlanmış Birincil Literatürün Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşleri Üzerine Etkisi" adlı Doktora tezinden üretilmiştir. Tez danışmanı Prof. Dr. Mustafa YEL.

2 Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, sultanaltunsoy@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6821-7922

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, musyel@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1997-699X

GİRİŞ

Öğrenme, bireyin hayatı boyunca devam eden bir zihinsel süreçtir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenmeyi etkileyen etmenler birçok araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Öğrenme sürecinde kullanılan farklı yöntemler ve bireylerin sahip olduğu özelliklerin etkisi pek çok çalışmada incelenmiştir.

Öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştirildiği noktasında iki eğilim karşımıza çıkmaktadır. Bireyler bilgiyi oluşturmaya yönelik kendi yöntemlerine sahiptir ya da grup etkileşimleri, sosyal faaliyetler ve dil özellikleri öğrenme sürecinde etkindir. Öğrenme bu süreçlerin bir birleşimi olarak düşünüldüğünde, bu iki eğilimin mutlaka zıt özellik göstermediği görülebilmektedir (Cobb, 1994).

Bilim ve teknoloji alanındaki birikimler son iki yüzyılda olağanüstü bir hızla artmıştır. Diğer alanlarda olduğu gibi biyoloji ve ona bağlı bilim dallarındaki gelişmeler, insanlık tarihini pek çok açıdan değiştirebilecek bir konuma gelmiştir (MEB TTKB, 2011). Her gün yeni bilgilerin ortaya çıktığı, araştırmalar sonucu önemli ilerlemelerin kaydedildiği biyoloji alanındaki gelişmeler, biyoloji eğitiminin de önemini artırmaktadır. Bilimdeki gelişmeleri ve bilimin teknolojideki uygulamalarını ilerletebilen, elde edilen bilgileri anlamlandırabilen, bilimsel düşünebilen bireylerin eğitiminde diğer fen bilimleri gibi biyoloji eğitimi de önemli bir yere sahiptir.

Biyoloji eğitimi, öğrencilerin, biyolog topluluğunun bilgi, faaliyet ve düşünme şekilleri konusunda bilgi sahibi olmaları konusunda çaba göstererek onların hem bilimsel hem de biyoloji okuryazar olmalarına yardımcı olmaktadır (Laugksch, 2000). Bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmenin eğitim sisteminin önemli bir hedefi olduğu geniş çapta kabul görmüştür. Bununla birlikte, bilimsel okuryazarlığın ne olduğu, okuryazar birinin ne bilmesi gerektiğine veya ne yapabildiği, bilimsel okuryazarlığa nelerin yol açtığı, bilimsel okuryazarlığının ne şekilde kavramsallaştırılması ve nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin hali hazırda süregelen yoğun bir tartışma söz konusudur (Baram-Tsabari & Yarden, 2005; Laugksch, 2000). Bilimsel okuryazarlık kavramı bugün kullanıldığı şekli ile ilk defa 1950'lilerde Paul Hurd tarafından kullanılmıştır (Bybee, 1997; DeBoer, 1991; Akt: Turgut, 2007), farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Miller (1983)'e göre, bilimsel okuryazarlığın üç boyutlu bir tanımı vardır. Bu boyutlar; bilimin yöntem ve kanunlarının anlaşılması, anahtar bilimsel terim ve kavramların anlaşılması, bilim ve teknolojinin topluma etkisinin anlaşılmasıdır. Bilimsel okuryazarlığın önemli bir bileşeni, bilimsel bilgiyi bulup anlamaya ve bilimsel düşünceleri iletip bunların doğrulukları ile ilgili başkalarını ikna etmeye yönelik yetenektir (Holliday, Yore & Al-

vermann, 1994). Norris ve Phillips (2003), bilimsel okuryazarlık kavramı içinde bazı özelliklere yer vermiştir. Bu özellikler, bilimin temel içeriği bilgisi ve bilimi bilim olmayandan ayırt etme yeteneği; bilim ve bilim uygulamalarının kavranması; bilimi öğrenmede bağımsızlık; bilimsel düşünebilme yeteneği; problem çözmede bilimsel bilgiyi kullanabilme yeteneği; kültür ile olan ilişkisi de dâhil olmak üzere bilimin doğasını anlama; bilimin yararları ve riskleri hakkında bilgi sahibi olma; bilim hakkında eleştirel düşünme ve bilimsel uzmanlık yeteneğidir.

Dünya genelinde fen programlarında yer alan günümüz vurguları bilimsel sorgulama, bilimin doğası ve bilimsel okuryazarlık üzerinedir (Barker & Julien, 2012). Bilimin doğasının anlaşılması, bilimsel okuryazarlığın başlıca bir bileşeni, fen programlarının ise önemli bir öğrenme çıktısıdır (AAAS, 1993). Bilim, sadece gerçekler, teoriler ve kanunlardan oluşmamaktadır. Sosyal bir faaliyet olarak bilim, araştırmaları yürüten bilim insanları, bu bilim insanlarının sahip olduğu tutum ve anlayışlar, kullandıkları yöntem ve süreçler, içinde bulundukları toplum gibi birçok faktörü de içermektedir. Bu yüzden biyoloji eğitimi, sadece DNA'nın yapısını ya da fotosentezi öğretmek veya öğrenmekten çok daha fazlasını içermelidir. Bu kapsamda biyoloji öğretim programı öğrencilerin bilimin doğası konusundaki anlayışlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bilimin doğası konusunda programın hedef aldığı başlıca konular bilimsel bilginin delillere dayandırılabilir yapısı, bilimde kullanılan delillerin kaynakları ve niteliği, bilimsel bilginin değişebilir doğası ve değişimde etkin olan faktörler, bilimde kullanılan yöntemlerin çeşitliliği, bilimde öznellik ve nesnellik, bilimsel topluluğun yapısı ve bilim-toplum ilişkisidir (MEB TTKB, 2013).

Bilimin doğası, bilimsel bilginin ve bilim insanlarının özelliklerini, bilimsel yayınları okuyabilmeyi, bilimsel tartışmalara katılabilmeyi, bilimin toplumu nasıl etkilediğini ve ondan nasıl etkilendiği gibi konularını içermektedir (Driver, Leach, Millar & Scott, 1996). Bilimin doğası anlayışının kazanılmasının, bilimsel okuryazarlığın temel bileşeni olarak görülmesine rağmen, bu konuda yurt dışında yapılan araştırmalar öğrencilerin yeterli bir anlayışa sahip olmadıklarını göstermiştir (Bell, Lederman & Abd-El Khalick, 2000; King, 1991; Lederman, 1992). Türkiye'de de benzer bir durum ortaya çıkarılmış ve öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını inceleyen çalışmalarda benzer eksikliklerin olduğu belirlenmiştir (Gürses, Doğar & Yalçın, 2005; Taşar, 2003). Bu konudaki yetersizliğin en önemli nedenlerinden birisinin öğretmenler olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmalar öğretmenler üzerine yoğunlaşmış ve onların bilimin doğası ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konudaki araştırmalar hala devam etmektedir (Lederman, 2007). Öğretmenlerin bilimin ve bilimsel bilginin doğasını iyi bir şekilde kavrayıp,

bu kavramlarını da sınıf içi uygulamalarda uygun şekilde aktarabilmeleri, bilimsel okuryazar öğrencilerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Tuan & Chin, 1999). Geleceğin eğitim dünyasında rol alacak olan öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki anlayışlarının incelenmesi ve geliştirilmesi, toplumu yarınlara taşıyacak bireyler olan öğrencilerin bilime ve onun doğasına olan bakışlarına etki edecektir.

Trowbridge ve Bybee (1996), bilimsel metinleri okuyup anlamanın bilimsel okuryazarlığın çok önemli bir parçası olduğunu ve bir eğitim hedefi olması gerektiğini ileri sürmüştür. Okuma üzerine devam eden araştırmalar, metinlerden öğrenmenin yazardan okuyucuya geçen tek yönlü bir bilgi akışından ziyade okuyucunun zihni ile metin arasındaki karmaşık etkileşimleri içeren karmaşık bir beceri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Holliday vd., 1994). Bilim, sıklıkla, uygulamalı bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama, okuldaki fen uygulamalarında yapılmak ile birlikte bilimsel topluluk tarafından da sıkça dile getirilmektedir. Bununla birlikte, bilim insanları okuma faaliyetlerinin çalışmalarında temel olduğunu ve çalışma saatlerinin yaklaşık üçte ikisi bir zamanı okuma, yazma ve konuşma eylemlerine ayırdıklarını belirtmektedir. Böylece bilimin uygulamalı bir faaliyet olduğu kadar aynı zamanda sözlü ve yazılı bir dil aracılığı ile zihinsel bir faaliyet olduğunu da kabullenmek gerekmektedir (Phillips & Norris, 2009). Fen derslerinde bilimsel metinlere dayalı öğrenme etkinlikleri sorgulamaya dayalı öğrenmeye karşıt sayıldığı için uzun süredir göz ardı edilmiştir (Cervetti, Pearson, Bravo & Barber, 2006). Okuma, bilimin merkezinde yer alan yorumlama gibi zihinsel faaliyetleri içermekte ve bilim yapmak olarak değerlendirilen eylemlerin çok büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Fen öğretmenleri bilimsel metinlere az ilgi gösterip okumayı sadece bilimin edinilmesi için bir araç olarak görürlerse, okumayı basit bir şekilde görme eğiliminde olurlar ve farkında olmaksızın bilimsel alanda okuma yapmanın karmaşıklığını ve önemini hafife alırlar (Phillips & Norris, 2009). Bir bilim insanı zamanının büyük bir bölümünü okuma ve yazmaya ayırıyor ise, sınıfa gerçek bilimi getirmek için bu faaliyetleri içeren herhangi bir girişim yapılmalıdır (Norris, Stelnicki & Vries, 2012). Bilim insanları okudukları zaman araştırma ya da sorgulama yapıyor olmaktadırlar. Araştırma olarak okumak okullarda fen eğitiminin bir parçası haline gelebilir (Phillips & Norris, 2009). Bununla birlikte, bu noktada ortaya çıkan durum oldukça karmaşık olup fen programına ve fen öğretmenlerine bilimin okunmasının önemi üzerine düşünmek konusunda bir alışkanlık kazandırılmamıştır (Wellington & Osborne, 2001). Öğrencilerden ilkokuldan mezun olduktan sonra bilimsel metinleri okuyabilmeleri beklense de bunu gerçekleştirmekte genellikle oldukça zorlanırlar (Phillips & Norris, 2009). Üniversite öğrencileri genelde bilimsel bilginin ne olduğunu ve neden modern hayatta bu kadar

önemli bir güç olduğunu anlamakta zorluk çekmektedir (Galluci, 2009). Yapılan pek çok çalışmada (Norris & Phillips, 1994; Phillips & Norris, 1999), lise ve üniversite fen öğrencilerinin okuma becerilerindeki yetersizliklere ilişkin örnekler bulunmaktadır.

Çoğu zaman fen süreci içerisinde gözden geçirilen birtakım makaleler sahip oldukları özel jargon ya da terminoloji sebebi ile öğrenciler tarafından erişilebilir durumda değildir. Bu bilimsel kaynaklara erişememe nedeni ile bilgiler geleneksel olarak öğretmenler tarafından öğrencilere ders notları ya da ders kitapları ile sağlanmaktadır (Barker & Julien, 2012). Bilimsel metinleri okuma bilimsel okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri olarak görülmesine rağmen (NRC, 1999), biyoloji dersleri genellikle metinlerden öğrenmeye dayalı değildir (Brill, Falk & Yarden, 2004). Genellikle ders kitaplarının, bilim camiasının üzerinde anlaşmaya varılmış olan şu anki gerçekleri yansıttıkları varsayılmaktadır. Ama bu gerçeklerin ne şekilde oluştuğu ve nereden geldiği ders kitaplarında yer almamaktadır. Bilimsel süreç, ders kitaplarında genellikle açık bir şekilde anlatılmamakla birlikte, ortaya konan içeriğe dair oldukça az tartışma ya da eleştiri bulunmaktadır. Ders kitapları okurlarına fen eğitiminin hangi temeller üzerine dayandığını göstermektedir, fakat bilimin doğasını gerçekten anlamak için birincil literatürü detaylı şekilde incelemek gerekmektedir. Birincil literatür, bilim insanları tarafından diğer bilim insanlarının yararlanması için yazılmış olup genellikle bu alanda belli bir bilgi birikimine sahip olmayan birisinin kavramasının ötesinde, bir takım teknik-yöntem ve terminolojiyi bünyesinde barındırır. Uyarlanmış birincil literatür ise, öğrencileri birincil literatür ile tanıştırmak için birçok lise biyoloji öğretmeni ve lisans eğitimi düzeyindeki araştırmacı tarafından sınıflarda kullanımına dair araştırmalar yapılmış bir yöntemdir (Alberta, 2006). Birincil literatür ya da araştırma makaleleri, bilimsel iletişimin asıl türü olup bulgularını bilimsel camia ile paylaşmak üzere araştırmalar yürüten bilim insanları tarafından yazılmaktadır (Mallow, 1991). Birincil literatürün okunması ve analiz edilmesi gerçek, bilimsel ve bilişsel bir faaliyet olup bilim insanlarının sonuçları diğer bilim insanlarının teorik ve deneysel çalışmalarına dayandırılmaktadır (Dunbar, 1995). Araştırma makaleleri ile öğrenme, bu alanda acemi öğrenciler için adeta hem bir sorun hem de zor bir görev olup fen programlarında yer alabilmeleri için yeteri kadar uyarlamanın yerine getirilmiş olması gerekmektedir. Uyarlanmış birincil literatür, biyoloji eğitimi için araştırma makalelerinin kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmış bir eğitim türünü ifade etmektedir. Adaptasyon sürecinde araştırma makalesinin kurallara uygun yapısı ve bazı orijinal sonuçları devam ettirilirken, aynı zamanda makalenin içeriği de öğrencilerin idrak yeteneklerine göre uyarlanır (Yarden, Brill & Falk, 2001). Birincil literatür üzerinden öğrenme, öğrencileri bilimsel me-

tinler okumak şeklinde sorgulayıcı bir faaliyetin içerisine itmek suretiyle öğrencilerin bilimin doğasına dair gerçekçi bir anlayış edinmeleri açısından yararlı olabilecektir (Falk, Brill & Yarden, 2008). Bilimsel düşünme ve bilimin doğası, birincil literatür ya da uyarlanmış birincil literatürün kullanılması yolu ile anlaşılabilmekte ya da ilerletilebilmektedir. Bilim insanları diğer bilim insanları tarafından ortaya atılabilecek olan çeşitli alternatif hipotezleri, deney düzeneklerini ve yöntemleri tahmin etmektedir. Açık bir şekilde bu alternatifleri yazıp kendi seçimlerinin gerekçelerini ortaya koymaktadırlar. Eğitimsel amaç bilimsel düşünmeyi tanımlamak olduğunda, uyarlanmış birincil literatür bilimsel bilginin esasının anlaşılmasını sağlamaktadır (Jenkins & Norris, 2012).

Uyarlanmış birincil literatür ve diğer bilimsel metinlerin farklı versiyonlarının fen derslerinde kullanılması umudu bilimsel okuryazarlığa ve bilimsel sorgulamaya yönelik günümüz araştırmaları ile paralellik göstermektedir (Ford, 2009). Uyarlanmış birincil literatürün, öğrencileri birincil literatürü okumak ile tanıştırmak için bir başlangıç noktası olma ve diğer bilim insanları tarafından gözden geçirilen literatüre ait gerçek örnekler ile lise biyoloji eğitimini ilerletmeleri için bir yöntem olma gibi işlevleri bulunmaktadır (Alberta, 2006). Biyoloji fen bilimleri içerisindeki en dinamik araştırma disiplinlerinden biri olduğu için biyolojide biriken bilgi ile okullarda öğretilen bilgi arasındaki boşluk hızla büyümektedir (Brill, Falk & Yarden, 2003). Biyoloji programlarında birincil literatürün kullanımı bu boşluğun kapanmasına yardımcı olabilir (Brill, Falk & Yarden, 2004). Sınıflara uyarlanmış birincil literatür girişi öğrenciler için gerçek bir bilim deneyimi olacaktır. Öğrencilerin uyarlanmış birincil literatür ile olan öğrenme deneyimleri, onların, hem bilimin içinde olmalarını hem de bilim hakkındaki eğitimlerini sağlayan bir yoldur (Osborne, 2009). Bu yeni türün öğrenciler tarafından daha zor bulunabileceğine ve daha az ilgilerini çekebileceğine de dikkat çekerek uyarlanmış birincil literatürün hem bilimsel içerikleri hem de bilimin doğasını öğretmede fen eğitimcileri için etkin yeni bir araç olabileceğini öne sürülmüştür. Bilimsel düşünebilme bilimin doğasını anlamak ve bu sayede bilimsel okuryazarlığın gelişimi için oldukça gereklidir. Uyarlanmış birincil literatür, bilimsel düşünce ve tartışmanın doğası ve bunların bilimsel çıkarımlarla ne şekilde bağlantılı oldukları konusundaki eksikliği gidermeye yardımcı olabilir (Stelnicki vd., 2011).

Uyarlanmış birincil literatür üzerine olan son araştırmalar bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılması ihtimaline dikkat çekmekte olsa da henüz bu ihtimalin sınırlarını keşfetmek üzere yürütülmüş bir çalışma bulunmamaktadır (Stelnicki vd., 2011). Norris vd. (2009), çalışmalarının son bölümünde uyarlanmış birincil literatür ile öğrencilerin bilimin doğası ve bilimsel düşünme hakkında bir şeyler öğrenip öğrene-

meyecekleri konusu ile ilgileneceklerini belirtmişlerdir. Bilimi öğrenme uyarlanmış birincil literatür kullanımı ile kazanılabilir. Uyarlanmış birincil literatür kullanımının öğrencinin bilimi öğrenmesine nasıl katkı yapacağı ise bir merak konusudur (Osborne, 2009). Uyarlanmış birincil literatür, alanyazında *Adapted Primary Literature* şeklinde kullanılmakta olup yurt içi alanyazında bu yöntem ile ilgili herhangi bir bilimsel kaynağa ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu araştırmada öncelikli olarak ilgili ifadenin Türkçeye uyarlanması çalışması yapılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, uyarlanmış birincil literatürün biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Biyoloji öğretmen adaylarının uyarlanmış birincil literatürden önce bilimin doğası hakkındaki görüşleri ile uyarlanmış birincil literatürden sonra bilimin doğası hakkındaki görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

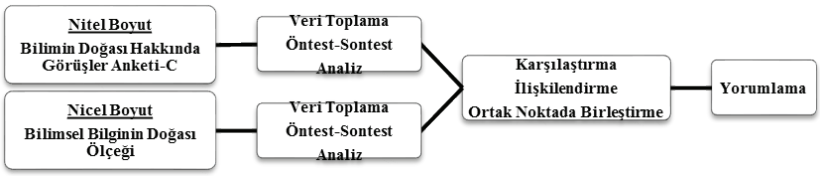
2. Biyoloji öğretmen adaylarının uyarlanmış birincil literatürden önce bilimin doğası hakkındaki görüşleri ile uyarlanmış birincil literatürden sonra bilimin doğası hakkındaki görüşleri arasında bilimin doğasının değişebilir olma-gelişimsel, deneye dayalı olma-test edilebilme, öznel olma, yaratıcı olma-yaratıcılık, sosyal ve kültürel yapı, gözlem ve çıkarımlar, teori ve kanunlar-birleştirme alt boyutlarına göre anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada yer aldığı karma desen kullanılmıştır. Karma desen, araştırmacının bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Tashakkori & Creswell, 2007). Karma desene uygun araştırma problemleri, tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği, araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği, kuramsal bir duruşun kullanılması gerektiği ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama veya proje ile ele alınabildiği araştırma problemleridir (Creswell & Plano Clark, 2011). Bu araştırmada, tek bir veri kaynağının yetersiz olmasından doğan ihtiyaçtan dolayı karma desen kullanılmış, araştırma nitel ve nicel süreçlere yaklaşımı daha eşit olan yakınsayan paralel desenin özelliklerine göre sürdürülmüştür. Yakınsayan paralel desende, nitel ve nicel aşa-

malar araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulanır, yöntemlere eşit öncelik verilir, çözümleme sırasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçlar birleştirilir (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmanın amacı doğrultusunda, tek veri toplama aracı kullanmak yerine hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi-C, nicel boyutunda ise Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği 12 hafta süren deneysel uygulamada öntest-sontest olarak eş zamanlı uygulanmış olup, veriler yakınsayan paralel desenin özelliklerine göre ayrı ayrı değerlendirilmiş, yorumlama sırasında birleştirilmiştir. Araştırma desenine genel bakış Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. *Araştırma Deseni.*

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2. sınıfa kayıtlı 3 erkek ve 24 kız olmak üzere toplam 27 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını nitel boyutta Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Formu-C (BDHGF-C), nicel boyuta ise Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği (BBDÖ) oluşturmuştur. McComas (1998)'ın bahsettiği bilimin doğası ilkelerine göre uyarlanmış birincil literatür ve veri toplama araçları arasındaki ortak noktalar Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'in oluşturulmasında, ölçekler ile ilgili yapılan çalışmalar (Rubba & Andersen, 1978; Lederman vd., 2002) ve uzman görüşü süreçleri rol oynamıştır.

Tablo 1. *Bilimin Doğası İlkelerine Göre Uyarlanmış Birincil Literatür (UBL) ve Veri Toplama Araçları Arasındaki Ortak Noktalar*

Bilimin Doğası İlkeleri	UBL	BDHGF-C	BBDÖ
1. Bilimsel bilgi uzun süreli olmasına rağmen değişebilir bir yapıya sahiptir.	√	Değişebilir olma	Gelişimsel
2. Bilimsel bilgi gözleme, deneysel kanıta, rasyonel argümanlara ve şüpheciliğe dayanır.	√	Deneye dayalı olma/Gözlem ve çıkarımlar	Test edilebilme
3. Bilim yapmak için tek bir yol yoktur.	√		

4. Bilim, doğal olguları açıklamak için bir girişimdir.	√	Teori ve kanunlar	Birleştirme
5. Bilimde kanunlar ve teoriler farklı rollere hizmet ederler.	√	Teori ve kanunlar	
6. Tüm kültürlerden insanlar bilime katkıda bulunur.	√	Sosyal ve kültürel yapı	
7. Yeni bilgiler açık ve net bir şekilde rapor edilmelidir.	√		
8. Bilim insanı olmak doğru kayıt tutmayı ve tekrarlanabilirliği gerektirir.	√		
9. Gözlemler teori yüklüdür.	√	Öznel olma	
10. Bilim insanları yaratıcıdır.	√	Yaratıcı olma	Yaratıcılık
11. Bilim tarihi, hem evrimsel hem de devrimsel bir karakter ortaya koymaktadır.			
12. Bilim, sosyal ve kültürel geleneklerinin bir parçasıdır.	√	Sosyal ve kültürel yapı	
13. Bilim ve teknoloji birbirini etkiler.	√		
14. Bilimsel fikirler sosyal ve tarihsel çevreleri tarafından etkilenir.		Sosyal ve kültürel yapı	

Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Formu-C (BDHGF-C)

Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Formu-C, Lederman ve O'Malley tarafından 1990 yılında geliştirilen ve yedi açık uçlu sorunun yer aldığı BDHGF-A ölçeğinin iki defa gözden geçirilmesi ile geliştirilmiştir. Ölçek ilk olarak Abd-El Khalick vd. tarafından 1998 yılında revize edilerek BDHGF-B geliştirilmiş; Lederman vd. tarafından ise 2002 yılında BDHGF-C oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları farklı araştırmacılar tarafından (Doğan Bora, 2005; Çavuş, 2010; Turgut, 2005) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Turgut (2005) tarafından yapılan uyarlama kullanılmıştır. 10 açık uçlu sorudan oluşan ölçek öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Ölçek maddelerinin bilimin doğası ilkelerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de altı çizili rakamlar ilgili maddenin öncelikli olarak hangi ilke ile ilişkili olduğunu, diğer rakamlar öğrenci görüşlerinden çıkma ihtimali olan ilkeleri belirtmektedir (Lederman vd., 2002).

Tablo 2. *BDHGF-C Maddelerinin Bilimin Doğası İlkelerine göre Dağılımı*

Bilimin Doğası İlkeleri	**Soru Maddeleri**	**Bilimin Doğası İlkeleri**	**Soru Maddeleri**
Değişebilir Olma	4, 6, 8, 9	Sosyal ve Kültürel Yapı	6, 8, 9
Deneye Dayalı Olma	1, 2, 3	Gözlem ve Çıkarımlar	4, 5, 6, 7, 8, 9
Öznel Olma	3, 6, 7, 8, 9	Teori ve Kanunlar	5
Yaratıcı Olma	3, 4, 6, 7, 8, 9, 10		

Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği (BBDÖ)

Rubba ve Andersen (1978) tarafından geliştirilen Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği (BBDÖ, *Nature of Scientific Knowledge, NSKS*) bilimsel düşünme ve yaklaşımları ölçen 24 olumlu ve 24 olumsuz olmak üzere 48 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek her biri sekiz madde içeren toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının aldıkları puanların yüksek olması onların bilimsel bilginin doğası ile ilgili daha iyi anlayışlara sahip olduğunu göstermektedir. BBDÖ, Kılıç, Sungur, Çakıroğlu ve Tekkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ahlakilik, yaratıcılık, gelişimsel, sadelik, test edilebilme ve birleştirmedir. Alt boyutlar ve maddelere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir (Rubba & Andersen, 1978).

Tablo 3. *Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği Alt Boyutları*

Alt Boyutlar	Olumlu	Olumsuz
Ahlakilik: Bilimsel bilgi insana birçok yetenek sağlar, ama bu yetenekleri nasıl kullanacağına dair talimat vermez. Ahlaki yargı, bilimsel bilginin kendisi için değil, bilimsel bilginin uygulaması için verilebilir.	4 5 8 48	7 18 21 36
Yaratıcılık: Bilimsel bilgi, insan aklının bir ürünüdür. Onun bulunuşu bir sanatçı, bir şair ya da bir bestecinin çalışmasında olduğu gibi yaratıcı hayal gücü gerektirir. Bilimsel bilgi, bilimsel araştırma sürecinin yaratıcı özünü temsil etmektedir.	17 20 28 32	1 23 34 41
Gelişimsel: Bilimsel bilgi mutlak ve kesin anlamında asla "kanıtlanmış" değildir. Zamanla değişmektedir. Gerekçe süreci muhtemel olarak bilimsel bilgiyi sınırlar. Bir zamanlar iyi olarak görülen inançlar daha fazla kanıtın elinize geçmesi ile farklı değerlendirilebilirler. Daha önce kabul edilen inançlar tarihsel bağlamlarında değerlendirilmelidir.	16 26 37 42	25 27 31 43
Sadelik: Bilimsel bilgi basitliğe doğru bir eğilim gösterse de karmaşıklığı küçümseyen bir durum yoktur. Spesifik olmasına karşı kapsamlıdır. Bilimde mümkün olan çok sayıdaki gözlemi açıklamada daha az sayıda kavram geliştirmek gibi sürekli bir çaba vardır.	2 6 29 46	14 15 39 40
Test Edilebilme: Bilimsel bilgi deneysel test kapasitesine sahiptir. Bilimsel bilginin geçerliliği kabul edilen gözlemlere karşı tekrarlanan testler üzerinden kurulur. Test sonuçları arasında tutarlılık gereklidir, ama bilimsel bilginin geçerliliği için yeterli koşul değildir.	12 22 38 45	9 11 13 33
Birleştirme: Bilimsel bilgi doğanın birliğini anlama çabasından doğar. Çeşitli spesifik bilimler tarafından üretilen bilgi yasalar, teoriler ve kavramlardan oluşan bir ağa katkıda bulunur. Bu sistemli yapı, bilime, onun açıklayıcı ve öngörü gücünü verir.	3 30 35 47	10 19 24 44

Veri Analizi

Karma desende veri analizi; nitel veriyi nitel yöntemler ile ve nicel veriyi de nicel yöntemler ile ayrı ayrı analiz etmeyi içermektedir. Ayrıca karma desende veri analizi, nitel ve nicel veriler ile bulguları harmanlayan

teknikleri kullanmayı ve bu iki veri türünü birlikte analiz etmeyi gerektirir (Creswell & Plano Clark, 2011).

Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Formu-C'den elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ölçekteki 7 bilimin doğası ilkesi dikkate alınmıştır. Bu 7 ilke, ölçeğin 7 alt boyutunu oluşturmuştur. Öğrencilerin cevaplarının sınıflandırılmasında ikili ya da üçlü şekilde farklı kategoriler mevcuttur. Bu araştırmada kullanılan kategoriler *naif*, *değişken*, *bilgili* şeklinde belirlenmiştir. Bu seçimin sebebi Khishfe ve Lederman (2002)'ın da belirttiği gibi öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin sürekli değişim içinde olması ve bu değişimin başlangıcının naif, sonraki aşamada değişken ve son olarak da bilgili şekilde sonlanmasıdır. Öğretmen adayı belli bir bilimin doğası ilkesi ile ilgili kanıtlar sunarak anlamlı açıklamalar yapıyorsa bilgili, anlamlı bir anlayış sergilemediyse naif, bazı bağlamlarda anlamlı anlayış gösterirken diğerlerinde göstermiyorsa değişken olarak nitelendirilmiştir. Nitel özellik gösteren BDHGF-C ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde dört aşamalı bir süreç izlenmiştir (Baraz, 2012; Demirdöğen 2012):

1. İlk olarak analiz birimleri belirlenmiştir. Analiz birimi, bilimin doğası temaları hakkında tam ve açık olarak tanım içeren bir paragraf, bir grup cümle, bir cümle ya da ifade olmalıdır. Her tema için kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar ifadelerin naif, değişken ya da bilgili olmasına karar verme sürecinde çok önemlidir. Örneğin, değişebilirlik temasında "Kesinlikle değişmez", "Değişir çünkü her şey değişir" gibi açıklamalar naif görüşü temsil etmektedir. Kodların oluşturulmasında kullanılan ifadeler ilgili alanyazından araştırılmıştır.

2. İkinci aşamada, öğretmen adaylarının öntest-sontest verilerini içeren bir çizelge oluşturulmuştur. Her önemli ve gösterge niteliğindeki cevap ilgili bilimin doğası temasına yazılarak naif (N), değişken (D) ya da bilgili (B) şeklinde yorumlanmıştır.

3. Üçüncü aşamada, öğretmen adaylarının görüşleri öntest-sontest olarak karşılaştırılmış, frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Böylece, yakınsayan paralel desenin gerektirdiği şekilde nitel verilerin nicelleştirilmesi de tamamlanmıştır.

4. Nicelleştirilmiş verilerin analizinde SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 20.0 programı kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare analizi uygulanmıştır. Ölçek yapısı oluşturulmadığından ve parametrik koşul aramayan Ki-Kare analizi kullanıldığından normal dağılım aranmamıştır.

Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeğinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde olumlu ifadelerde kesinlikle katılıyorum 5, katılıyorum 4 puan almakta, olumsuz ifadelerde ise bunun tersi olarak puanlama yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda BBDÖ'nin sadece dört boyutuna ilişkin puanlar ve bu boyutlardan elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır. Araştırmaya ölçeğin ahlakilik ve sadelik boyutlarına ilişkin puanlar dâhil edilmemiştir. Bilgiç (1985), ölçek boyutlarının her birinin bağımsız bir birim ve boyutların puanlarının toplanabilir olduğunu belirtmiştir. Her alt boyutta 4 olumlu ve 4 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerli puan aralığı 48-240'tır. Veriler SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenirliği için öntest-sontest arasında "test-tekrar test güvenirliği" tekniği uygulanmıştır. BBDÖ öntest-sontestleri arasında yapılan Pearson ve Spearman Brown Korelasyon analizi sonuçlarına göre *Yaratıcılık* alt boyutunda r=0,63; *Gelişimsel* alt boyutunda r=0,58; *Test Edebilme* alt boyutunda (Spearman Brown) r=0,74; *Birleştirme* alt boyutunda r=0,54 ve ölçek genel puanlarında r=0,53 olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayılarının anlamlılığına göre ölçeğin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiği ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. BBDÖ'nin Cronbach Alpha katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur.

BBDÖ'nde elde edilen verilere çalışma grubunun sayısı 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilk Testi uygulanarak normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Shapiro-Wilk testinde elde edilen istatistik değerine ait p değerinin her iki testte de (örneğin gelişimsel öntest ve gelişimsel sontest) 0,05'den büyük çıkması dağılımın normal olduğu; normal dağılımdan aşırı sapma olmadığı anlamına gelmektedir. BBDÖ "test edebilme" alt boyutu haricindeki alt boyutlar ve ölçek genelinde normal dağılım olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle "test edebilme" alt boyutunda öntest-sontestlerin karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, diğer alt boyutlar ve ölçek geneli öntest-sontestlerin karşılaştırılmasında Eşleştirilmiş t testi (Bağımlı İki Örneklem Testi, Paired-Samples t testi) kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p<0,05$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bir farklılık oluştuğunda bu farklılığa neden olan etkinin ne düzeyde olduğunu belirlemek etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki değeri ortalamalar arasındaki anlamlı farkın büyüklüğünü gösterir. Etki değerinin hesaplaması için birçok farklı istatistik bulunmaktadır. Bununla birlikte en yaygın olarak kullanılan kriter Cohen eta-kare (η^2) sınıflamasıdır. İşaretine bakılmaksızın eta-kare .01, .06 ve .14 olması sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011, s. 44).

Uygulama Süreci

Uygulama alanı Sitoloji Laboratuvarı olarak seçilmiştir. Sitoloji Laboratuvarı AKTS Konu Dağılımına göre öntest-sontestler hariç 12 haftalık konu dağılımı belirlenmiştir. Kullanılacak 12 makale için uzman görüşü formları hazırlanmıştır. Bu noktada iki farklı uzman görüşü formu oluşturulmuştur. Birinci formda seçilecek 12 makalenin konu dağılımı için uzman görüşü alınmıştır. İkinci formda seçilecek 12 makalenin UBL kriterlerine uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır. UBL kriterleri (Yarden vd., 2001) çeşitlilik (makaleler konu, deneysel organizma ve araştırma yaklaşımı açısından farklılık göstermelidir), basitlik (makalede basit, tek aşamalı bir deneysel uygulama olmalıdır) ve basit görselleştirme (makalede sonuçlar basit görseller ile desteklenmelidir)'dir. 12 makale için çeşitli bilimsel dergilerde, veri tabanlarında ve web sayfalarında alanyazın taraması yapılmıştır. Her bir konu başlığı için dört makale seçilmiş ve uzman görüşüne 48 makale sunulmuştur. Makaleler UBL kriterlerine göre uyarlanmıştır. Oldukça profesyonel dilde yazılmış olan bilimsel makaleler ile öğrencilerin bilişsel seviyeleri arasındaki boşluğu kapatmak için makalelerin uyarlanması gerekiyordu. Bununla birlikte araştırma makalelerin tipik temel yapısı muhafaza edilmeliydi (Yarden vd., 2001). Uygulama öncesi ve sonrasında BDHGF-C ve BBDÖ öntest-sontest olarak uygulanmıştır. 12 haftalık uygulama boyunca her hafta konuya göre belirlenmiş uyarlanmış birincil literatür kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan model öğrenciler ile makale arasında yapılandırıcı bir müzakere içeren yinelemeli bir sürece dayanmakta ve üç basamaktan oluşmaktadır: Öğrenciler makalenin bir bölümünü sınıfta beraberce okurlar; sonrasında okudukları kısımla ilgili sorular sorarlar, öğretmen ise bu soruları tahtaya yazar ve nihayetinde ise en azından bazı soruları cevaplandırabilmek için öğrenciler çeşitli hipotezler öne sürer ya da önerilen deneylerin sonuçlarına dair tahminde bulunurlar. Bu adımları makalenin ilerleyen bölümlerinde tekrarlamakla öğrenciler sorularına cevap alabilirler ve bunu takiben sınıfta yapılacak tartışmada önceden yaptıkları tahminlerin doğruluklarını kanıtlayabilirler (Yarden vd., 2001).

Geçerlik ve Güvenirlik

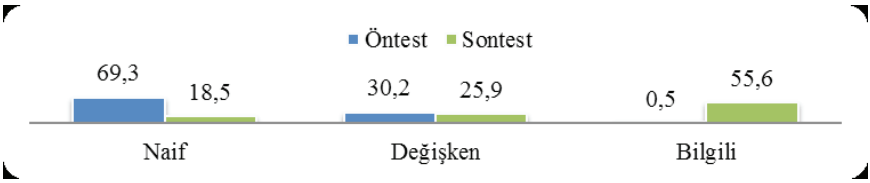
Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı en önemli ölçütlerden birisidir. Geçerlik ve güvenirlik bu konuda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmanın iç güvenirliği sağlamak için; veri toplamada çoklu yöntemin kullanılmış, çoklu veri kaynaklarından yararlanılmış, nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın dış güvenirliği sağlamak için; araştırmacının üzerinde çalıştığı durumlar (biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri) detaylı bir şekilde tanımlanmış,

araştırmanın yöntemleri ve aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmış, veri toplama, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma aşamalarında yapılanlar açık bir biçimde ortaya konulmuş, sonuçlar, ortaya konulan veriler ile açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmanın geçerliğini sağlama üzere Creswell ve Plano Clark (2011) tarafından belirtilen yakınsayan desendeki geçerlik stratejilerinden bazıları kullanılmıştır. Bu stratejiler; verileri karşılaştırılabilir hale getirmek için aynı nitel ve nicel çalışma grubu oluşturuldu, ayrı veri toplama süreçleri kullanıldı, hem nitel hem de nicel veri toplamada aynı soruya yönelik olundu, nicel sınıflamalı veriler ve nitel temalar ile ortak bir gösterim geliştirildi, istatistiksel bulgular ile eşleşen alıntılar bulundu, puanların dağılımı incelendi ve eğer gerekliyse parametrik olmayan istatistiklerin kullanıldı.

BULGULAR ve YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerine UBL'ün etkisini tespit etmek için veri toplama araçlarından elde edilen veriler nitel ve nicel veri analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. BDHGA-C'den gelen yüzde halindeki nicelleşmiş veriler Grafik 1'de gösterilmiştir.



Grafik 1. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının BDHGA-C'ye göre UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Naif, Değişken ve Bilgili Görüşlerinin Yüzdeleri*

Grafik 1'de, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'ye göre bilimin doğası hakkındaki naif görüşlerinin UBL öncesi %69,3, UBL sonrası %18,5 olduğu; bilimin doğası hakkındaki değişken görüşlerinin UBL öncesi %30,2, UBL sonrası %25,9 olduğu; bilimin doğası hakkındaki bilgili görüşlerinin ise UBL öncesi %0,5, UBL sonrası %55,6 olduğu görülmektedir. UBL sonunda biyoloji öğretmen adaylarının naif ve değişken görüşlerinde azalma, bilgili görüşlerinde ise artma meydana gelmiştir. BDHGA-C'den gelen frekans ve yüzde halindeki nicelleşmiş verilerin analiz bulguları ise Tablo 4'te sunulmuştur. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 4. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Ki-Kare Testi Sonuçları*

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri	UBL					
	Öntest		Sontest			
	f	%	f	%	X^2	**p**
Naif	131	69,3	35	18,5	158,16	**0,000**
Değişken	57	30,2	49	25,9		
Bilgili	1	0,5	105	55,6		
TOPLAM	189	100,0	189	100,0		

Tablo 4'e göre, biyoloji öğretmen adaylarının UBL öncesi ve sonrası bilimin doğası hakkındaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=158,16; p<0,05). Öğretmen adaylarının naif görüşlerinin oranı %69,3'ten %18,5'e düşmüş; değişken görüşlerinin oranı %30,2'den %25,9'a düşmüş; buna karşılık bilgili görüşlerinin oranı %0,5'ten %55,6'ya yükselmiştir. UBL'ün, biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çalışmada kullanılan nicel veri toplama aracı BBDÖ'den gelen verilerin öntest ve sontestlerinin karşılaştırılmasında Eşleştirilmiş t Testi (Bağımlı İki Örneklem Testi) kullanılmıştır. BBDÖ'nden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Eşleştirilmiş t Testi Sonuçları*

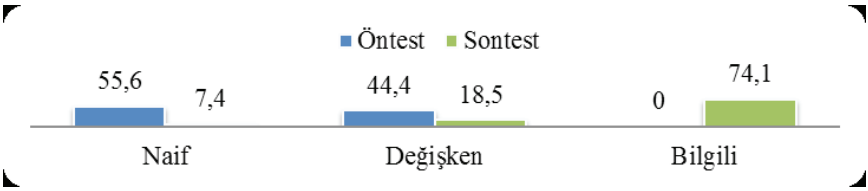
Öntest-Sontest	**n**	$\bar{\div}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**	η^2
UBL Öncesi	27	3,77	0,23	26	-6,266	**0,000**	0,43
UBL Sonrası	27	4,03	0,23				

Tablo 5'e göre, biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin UBL öncesi puanları (4,03±0,23) ile UBL sonrası puanları (3,77±0,23) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=-6,266; p<0,05). Anlamlı farkın büyüklüğünü gösteren eta-kare değeri 0,43'tür. Eta-kare 0,14-1,00 arasındaki değerler "geniş" büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Bu durumda, etki büyüklüğü değeri (η^2 = 0,43) göz önünde bulundurulduğunda, UBL'ün biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerinde "geniş" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. UBL sonrası bilimin doğası hakkındaki görüşleri puanları, UBL öncesi bilimin doğası hakkındaki görüşleri puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. UBL, biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilemiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerine UBL'ün etkisi bilimin doğası alt boyutlarına göre de incelenmiştir. BDHGA-C ile BBDÖ'nin ortak olduğu değişebilir olma-gelişimsel, deneye dayalı olma-test edilebilme, yaratıcı olma-yaratıcılık ile teori ve kanunlar-birleştirme alt boyutlarında bulgular ortak olarak tablo ve grafikler halinde verilmiştir. BDHGA-C'ye ait diğer üç boyut olan öznel olma, sosyal ve kültürel yapı ile gözlem ve çıkarımlar ayrı başlıklar halinde bulgulanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca, iki veri toplama aracından gelen nicel verilerin analiz tabloları oluşturulmuştur. Bulguların yorumlanması sırasında UBL makaleleri ile ilişki kurulmaya çalışılmış, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'ye verdikleri cevaplardan alıntılar yapılmıştır.

BDHGA-C'nin değişebilir olma alt boyutu ile BBDÖ'nin gelişimsel alt boyutundan gelen veriler analiz edilmiş, ortak olarak yorumlanmıştır. BDHGA-C'nin yüzde şeklindeki nicelleşmiş verileri Grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 2. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının BDHGA-C'ye göre UBL Öncesi ve Sonrası Değişebilir Olma Alt Boyutunda Naif, Değişken ve Bilgili Görüşlerinin Yüzdeleri*

Grafik 2'de, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'ye göre değişebilir olma alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki naif görüşlerinin UBL öncesinde %55,6, UBL sonrasında %7,4 olduğu; değişken görüşlerinin UBL öncesinde %44,4, UBL sonrasında %18,5 olduğu; bilgili görüşlerinin ise UBL öncesinde %0, UBL sonrasında ise %74,1 olduğu görülmektedir. UBL sonunda biyoloji öğretmen adaylarının değişebilir olma alt boyutunda naif ve değişken görüşlerinde azalma, bilgili görüşlerinde ise artma meydana gelmiştir. Değişebilir olma alt boyutunda BDHGA-C'den gelen frekans ve yüzde halindeki nicelleşmiş verilerin analiz bulguları ise Tablo 6'da sunulmuştur. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 6. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Değişebilir Olma Alt Boyutunda Ki-Kare Testi Sonuçları*

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri	UBL					
	Öntest		Sontest			
	f	**%**	**f**	**%**	**X^2**	**p**
Naif	15	55,6	2	7,4	32,824	**0,000**
Değişken	12	44,4	5	18,5		
Bilgili	0	0,0	20	74,1		
TOPLAM	27	100,0	27	100,0		

Tablo 6'ya göre, biyoloji öğretmen adaylarının UBL öncesi ve sonrası değişebilir olma alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=32,824; p<0,05). Öğretmen adaylarının naif görüşlerinin oranı %55,6'dan %7,4'e; değişken görüşlerinin oranı %44,4'ten %18,5'e düşmüş; buna karşılık bilgili görüşlerinin oranı %74,1'e yükselmiştir. UBL'ün, değişebilir olma alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. BBDÖ'den gelen verilerin öntest ve sontestlerinin karşılaştırılmasında Eşleştirilmiş t Testi (Bağımlı İki Örneklem Testi) kullanılmıştır. Gelişimsel alt boyutunda BBDÖ'nden elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Gelişimsel Alt Boyutunda Eşleştirilmiş t Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	**n**	**$\bar{x}$**	**SS**	**sd**	**t**	**p**	**η^2**
UBL Öncesi	27	3,68	0,41	26	-3,937	**0,001**	0,22
UBL Sonrası	27	3,98	0,45				

Tablo 7'ye göre, biyoloji öğretmen adaylarının gelişimsel alt boyutunda UBL öncesi puanları (3,68±0,41) ile UBL sonrası puanları (3,98±0,45) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=-3,937; p<0,05). Anlamlı farkın büyüklüğünü gösteren eta-kare değeri 0,22'dir. Eta-kare 0,14-1,00 arasındaki değerler "geniş" büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Bu durumda, etki büyüklüğü değeri (η^2 = 0,22) göz önünde bulundurulduğunda, UBL'ün biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerinde gelişimsel alt boyutunda "geniş" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. UBL sonrası gelişim-

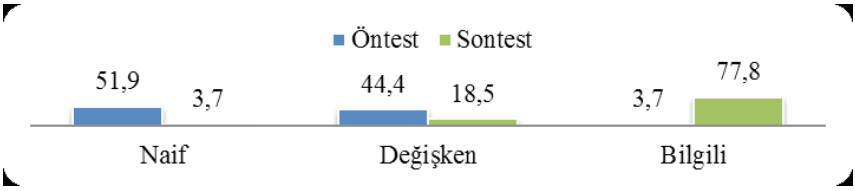
sel alt boyutu puanları, UBL öncesi gelişimsel alt boyutu puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. UBL, gelişimsel alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Uygulama öncesinde biyoloji öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilimin doğasının değişebilir olma-gelişimsel yönüne dair bilgili bir bakış açısına sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Uygulama öncesi biyoloji öğretmen adaylarının büyük bir kısmının kanunların kesin ve değişmez olduğu, teorilerin ise ancak kanunlara dönüşebileceği yönünde naif bir bakış açısını gösteren görüşler ortaya koydukları belirlenmiştir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının bilimin doğasının değişebilir olma-gelişimsel yönüne ilişkin anlayışlarında değişmeler olduğunu gösteren ifadelere yer verdikleri görülmüştür (Tablo 8).

Tablo 8. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Değişebilir Olma-Gelişimsel Alt Boyutunda UBL Öncesi ve Sonrası BDHGA-C'ye Verdikleri Cevaplara Örnekler*

Öğretmen Adayı	Naif - Değişken	Bilgili
19	*"Teorilerin değişebileceğini "düşünmüyorum. Bilim adamları zamanında çalışmalarını yapmışlar. Bir sürü yolları kullanarak ve emin olarak bu teoriyi ortaya atmışlar."*	*"Bilim, gözlemler sonucu elde edilen, bilim insanlarının görüşlerini ortaya koyan bir olgudur… Ancak biyoloji ile ilgili ortaya atılan konular zamanla değişmektedir. Sürekli üzerine bilgiler eklenmektedir."*

BDHGA-C'nin deneye dayalı olma alt boyutu ile BBDÖ'nin test edilebilme alt boyutundan gelen veriler analiz edilerek birlikte yorumlanmıştır. BDHGA-C'nin yüzde şeklindeki nicelleşmiş verileri Grafik 3'te gösterilmiştir.



Grafik 3. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının BDHGA-C'ye göre UBL Öncesi ve Sonrası Deneye Dayalı Olma Alt Boyutunda Naif, Değişken ve Bilgili Görüşlerinin Yüzdeleri*

Grafik 3'te, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'ye göre deneye dayalı olma alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki naif görüşlerinin UBL öncesinde %51,9, UBL sonrasında %3,7 olduğu; değişken görüşlerinin UBL öncesinde %44,4, UBL sonrasında %18,5 olduğu; bilgili görüşlerinin ise UBL öncesinde %3,7, UBL sonrasında ise %77,8 olduğu

görülmektedir. UBL sonunda biyoloji öğretmen adaylarının deneye dayalı olma alt boyutunda naif ve değişken görüşlerinde azalma, bilgili görüşlerinde ise artma meydana gelmiştir. Deneye dayalı olma alt boyutunda BDHGA-C'den gelen frekans ve yüzde halindeki nicelleşmiş verilerin analiz bulguları ise Tablo 9'da verilmiştir. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 9. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Deneye Dayalı Olma Alt Boyutunda Ki-Kare Testi Sonuçları*

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri	UBL					
	Öntest		Sontest			
	f	**%**	**f**	**%**	**X^2**	**p**
Naif	14	51,9	1	3,7	32,331	**0,000**
Değişken	12	44,4	5	18,5		
Bilgili	1	3,7	21	77,8		
TOPLAM	27	100,0	27	100,0		

Tablo 9'a göre, biyoloji öğretmen adaylarının UBL öncesi ve sonrası deneye dayalı olma alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=32,331; p<0,05). Öğretmen adaylarının naif görüşlerinin oranı %51,9'dan %3,7'ye; değişken görüşlerinin oranı %44,4'ten %18,5'e düşerken bilgili görüşlerinin oranı %3,7'den %77,8'e yükselmiştir. UBL'ün, deneye dayalı olma alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. BBDÖ'den gelen verilerin öntest ve sontestlerinin karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Test edilebilme alt boyutunda BBDÖ'nden elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Test Edilebilme Alt Boyutunda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-4,312*	**0,000**
Pozitif Sıra	24	13,42	322,00		
Eşit	2	-	-		

**Negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 10'a göre, öğretmen adaylarının UBL öncesi test edilebilme sıra toplam puanları (3,00) ile UBL sonrası sıra toplam puanları (322,0)

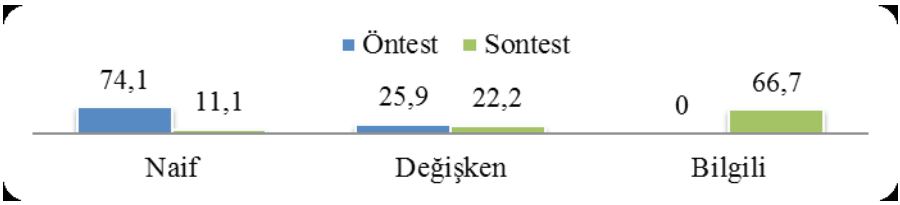
arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Z=-4,312; p<0,05). UBL sonrası test edilebilme sıra toplam puanları, uygulamadan önceki test edilebilme sıra toplam puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. UBL'ün, test edilebilme alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerine bir etkisi olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesinde biyoloji öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilimin doğasının deneye dayalı olma-test edilebilme boyutu ile ilgili olarak naif ve değişken bir anlayışa sahip oldukları tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise öğretmen adaylarının bilimin doğasının deneye dayalı olma-test edilebilme boyutuna ilişkin anlayışlarında değişmeler olduğunu gösteren ifadelere yer verdikleri görülmüştür (Tablo 11).

Tablo 11. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Deneye Dayalı Olma-Test Edilebilme Alt Boyutunda UBL Öncesi ve Sonrası BDHGA-C'ye Verdikleri Cevaplara Örnekler*

Öğretmen Adayı	Naif - Değişken	Bilgili
5	*"Deney bir bilimsel bilginin gerçekliğinin kanıtlanabilmesi için uygulanan bir uygulama olup; farklı kişiler ve zamanlarda da uygulandığında aynı sonucu verebilen çalışmalardır."*	*"Herhangi bir çalışma yapılabilmesi için, bu çalışmada istenen farklılıkların ortaya çıkabilmesi için gerekli araç ve gereçlerin kullanılıp, nicel veya nitel sonuç bulma olayıdır. Bana göre sadece gözlem yapmak bile deneydir."*

BDHGA-C'nin öznel olma alt boyutundan gelen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öznel olma alt boyutu ile ilgili BBDÖ'nden herhangi bir veri gelmemiştir. BDHGA-C'nin yüzde şeklindeki nicelleşmiş verileri Grafik 4'te gösterilmiştir.



Grafik 4. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının BDHGA-C'ye göre UBL Öncesi ve Sonrası Öznel Olma Alt Boyutunda Naif, Değişken ve Bilgili Görüşlerinin Yüzdeleri*

Grafik 4'te, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'ye göre öznel olma alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki naif görüşlerinin UBL öncesinde %74,1, UBL sonrasında %11,1 olduğu; değişken görüşlerinin UBL öncesinde %25,9, UBL sonrasında %22,2 olduğu; bilgili görüşleri-

nin ise UBL öncesinde %0, UBL sonrasında ise %66,7 olduğu görülmektedir. UBL sonunda biyoloji öğretmen adaylarının öznel olma alt boyutunda naif ve değişken görüşlerinde azalma, bilgili görüşlerinde ise artma meydana gelmiştir. Öznel olma alt boyutunda BDHGA-C'den gelen frekans ve yüzde halindeki nicelleşmiş verilerin analiz bulguları ise Tablo 12'de sunulmuştur. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 12. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Öznel Olma Alt Boyutunda Ki-Kare Testi Sonuçları*

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri	UBL					
	Öntest		Sontest			
	f	%	f	**%**	**X^2**	**p**
Naif	20	74,1	3	11,1	30,642	**0,000**
Değişken	7	25,9	6	22,2		
Bilgili	0	0,0	18	66,7		
TOPLAM	27	100,0	27	100,0		

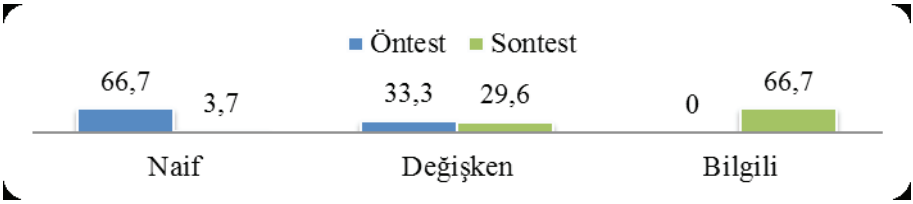
Tablo 12'ye göre, biyoloji öğretmen adaylarının UBL öncesi ve sonrası öznel olma alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=30,642; $p<0,05$). Öğretmen adaylarının naif görüşlerinin oranı %74,1'den %11,1'e; değişken görüşlerinin oranı %25,9'dan %22,2'ye düşerken bilgili görüşlerinin oranı %66,7'ye yükselmiştir. UBL'ün, öznel olma alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerine olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Uygulama öncesinde biyoloji öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilimin doğasının öznel olma boyutu ile ilgili olarak naif görüşlerinin daha çoğunlukta olduğu görülmüştür. Biyoloji öğretmen adaylarının uygulama öncesi görüşleri bilimin nesnel, evrensel, dünyanın her yerinde geçerli bilgiler olduğu şeklindeydi. Öğretmen adayları bilimsel bilginin ortaya çıkma sürecinde insani faktörlerin devre dışı kaldığını; duyguların, inançların, geçmişlerin önemli olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları, özellikle bilim insanlarının benzer gözlemler yaparak aynı sonuçlara ulaşması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Uygulama sonunda öğretmen adaylarının bilimin doğasının öznel olma boyutuna ilişkin anlayışlarında değişmeler olduğunu gösteren ifadelere yer verdikleri görülmüştür (Tablo 13).

Tablo 13. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öznel Olma Alt Boyutunda UBL Öncesi ve Sonrası BDHGA-C'ye Verdikleri Cevaplara Örnekler*

Öğretmen Adayı	Naif - Değişken	Bilgili
14	*"Bilim insanları emindir bu tanımdan. Tabi bunun için de gerekli deneyler yapılmıştır. Kanıtları da canlılardır."*	*"Günümüz bilgilerine göre eminler. Fakat bu bilginini hep böyle gideceği anlamına gelmez."*

BDHGA-C'nin yaratıcı olma alt boyutu ile BBDÖ'nin yaratıcılık alt boyutundan gelen veriler analiz edilmiş, ortak olarak yorumlanmıştır. BDHGA-C'nin yüzde şeklindeki nicelleşmiş verileri Grafik 5'te gösterilmiştir.



Grafik 5. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının BDHGA-C'ye Göre UBL Öncesi ve Sonrası Yaratıcı Olma Alt Boyutunda Naif, Değişken ve Bilgili Görüşlerinin Yüzdeleri*

Grafik 5'e göre, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'nin göre yaratıcı olma alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki naif görüşlerinin UBL öncesinde %66,7, UBL sonrasında %3,7 olduğu; değişken görüşlerinin UBL öncesinde %33,3, UBL sonrasında %29,6 olduğu; bilgili görüşlerinin ise UBL öncesinde %0, UBL sonrasında ise %66,7 olduğu görülmektedir. UBL sonunda biyoloji öğretmen adaylarının yaratıcı olma alt boyutunda naif ve değişken görüşlerinde azalma, bilgili görüşlerinde ise artma meydana gelmiştir. Yaratıcı olma alt boyutunda BDHGA-C'den gelen frekans ve yüzde halindeki nicelleşmiş verilerin analiz bulguları ise Tablo 14'te sunulmuştur. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 14. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Yaratıcı Olma Alt Boyutunda Ki-Kare Testi Sonuçları*

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri	UBL					
	Öntest		Sontest			
	f	%	f	%	X^2	p
Naif	18	66,7	1	3,7	33,269	**0,000**
Değişken	9	33,3	8	29,6		
Bilgili	0	0,0	18	66,7		
TOPLAM	27	100,0	27	100,0		

Tablo 14'e göre, biyoloji öğretmen adaylarının UBL öncesi ve sonrası yaratıcı olma alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=33,269; p<0,05). Öğretmen adaylarının naif görüşlerinin oranı %66,7'den %3,7'ye; değişken görüşlerinin oranı %33,3'ten %29,6'ya düşmüş; buna karşılık bilgili görüşlerinin oranı %66,7'ye yükselmiştir. UBL'ün, yaratıcı olma alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerine olumlu yönde etkide bulunduğu söylenebilir. BBDÖ'den gelen verilerin öntest ve sontestlerinin karşılaştırılmasında Eşleştirilmiş t Testi kullanılmıştır. Yaratıcılık alt boyutunda BBDÖ'nden elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Yaratıcılık Alt Boyutunda Eşleştirilmiş t Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	**n**	$\bar{x}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**	η^2
UBL Öncesi	27	3,37	0,71	26	-4,531	**0,000**	0,28
UBL Sonrası	27	3,86	0,56				

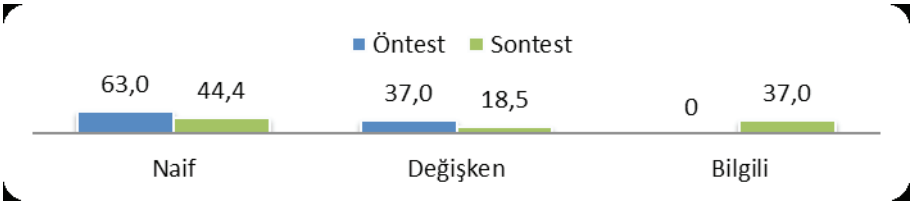
Tablo 15'e göre, biyoloji öğretmen adaylarının yaratıcılık alt boyutunda UBL öncesi puanları (3,37±0,71) ile UBL sonrası puanları (3,86±0,56) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=-4,531; p<0,05). Anlamlı farkın büyüklüğünü gösteren eta-kare değeri 0,28'dir. Eta-kare 0,14-1,00 arasındaki değerler "geniş" büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Bu durumda, etki büyüklüğü değeri (η^2 = 0,28) göz önünde bulundurulduğunda, UBL'ün biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerinde yaratıcılık alt boyutunda "geniş" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. UBL sonrası yaratıcılık alt boyutu puanları, UBL öncesi yaratıcılık puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. UBL, yaratıcılık alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Uygulama öncesinde biyoloji öğretmen adaylarının %66,7 oranında bilimsel bilginin yaratıcı olma-yaratıcılık yönüne dair naif bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bilimsel bilgilerin ortaya çıkmasında yaratıcılığın etkili bir faktör olduğu ile ilgili anlayışları %33,3 oranında değişken seviyesinde kalmıştır. Uygulama öncesi öğretmen adaylarının genellikle bilimsel bilginin gelişiminde yaratıcılık ve hayal gücünün yerinin olmadığı, bilimsel yöntem sayesinde bilimsel bilgi oluşturulma sürecinde yaratıcılığın kullanılmasına gerek olmadığı gibi anlayışlarının olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise Tablo 16'da verilen örneklerden de görülebileceği gibi biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğasının yaratıcı olma-yaratıcılık yönüne ilişkin anlayışlarında değişmeler olduğunu gösteren ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Tablo 16. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Olma-Yaratıcılık Alt Boyutunda UBL Öncesi ve Sonrası BDHGA-C'ye Verdikleri Cevaplara Örnekler*

Öğretmen Adayı	Naif - Değişken	Bilgili
10	*"Tamamen olmasa bile bilim insanları ortaya atılan konuda ve konuyu oluşturmada yaratıcılıklarını kullanarak farklı görüşler ve fikirler ortaya atarlar."*	*"Bilim insanları bir şeyler üretebilmek için çevrelerinde gerçekleşen olaylara herkesten farklı gözle yani hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanarak bakmalıdırlar. Newton başına düşen elmayı herkes gibi yeseydi günümüzde yer çekimi keşfedilmemiş olabilirdi."*

BDHGA-C'nin sosyal ve kültürel yapı alt boyutundan gelen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Sosyal ve kültürel yapı alt boyutu ile ilgili BBDÖ'nden herhangi bir veri gelmemiştir. BDHGA-C'nin yüzde şeklindeki nicelleşmiş verileri Grafik 6'da gösterilmiştir.



Grafik 6. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının BDHGA-C'ye göre UBL Öncesi ve Sonrası Sosyal ve Kültürel Yapı Alt Boyutunda Naif, Değişken ve Bilgili Görüşlerinin Yüzdeleri*

Grafik 6'da, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'ye göre sosyal ve kültürel yapı alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki naif görüşlerinin UBL öncesinde %63,0, UBL sonrasında %44,4 olduğu; değişken görüşlerinin UBL öncesinde %37,0, UBL sonrasında %18,5 olduğu; bilgili görüşlerinin ise UBL öncesinde %0, UBL sonrasında ise %37 olduğu görülmektedir. UBL sonunda biyoloji öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel yapı alt boyutunda naif ve değişken görüşlerinde azalma, bilgili görüşlerinde ise artma meydana gelmiştir. Bilgili görüşlerinde olumlu bir artış ortaya çıksa da bu oran daha önce ele alınan dört alt boyut kadar gerçekleşmemiştir. Sosyal ve kültürel yapı alt boyutunda BDHGA-C'den gelen frekans ve yüzde halindeki nicelleşmiş verilerin analiz bulguları ise Tablo 4.17'de sunulmuştur. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 17. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Sosyal ve Kültürel Yapı Alt Boyutunda Ki-Kare Testi Sonuçları*

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri	UBL					
	Öntest		Sontest			
	f	**%**	**f**	**%**	**X^2**	**p**
Naif	17	63,0	12	44,4	12,529	**0,002**
Değişken	10	37,0	5	18,5		
Bilgili	0	0,0	10	37,0		
TOPLAM	27	100,0	27	100,0		

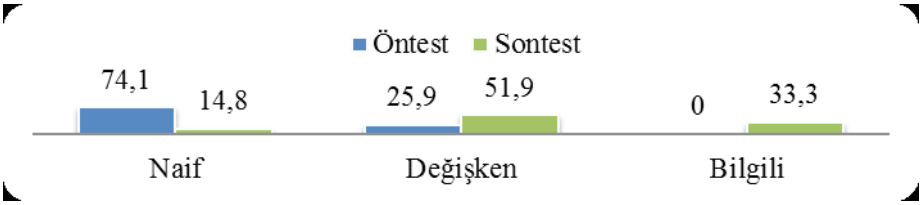
Tablo 17'ye göre, biyoloji öğretmen adaylarının UBL öncesi ve sonrası sosyal ve kültürel yapı alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=12,529; p<0,05). Öğretmen adaylarının naif görüşlerinin oranı %63'ten %44,4'e; değişken görüşlerinin oranı %37'den %18,5'e düşmüş; buna karşılık bilgili görüşlerinin oranı %37'ye yükselmiştir. UBL'ün, sosyal ve kültürel yapı alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Uygulama öncesinde biyoloji öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilimin doğasının sosyal ve kültürel yapısına ilişkin bilgili bir bakış açısına sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Biyoloji öğretmen adayları bilimin evrensel olduğunu, sosyal ve kültürel faktörlerin bilimi etkilemediğini içeren görüşler bildirmişlerdir. Uygulama sonrasında ise, öğretmen adaylarının bilimin doğasının sosyal ve kültürel yapısına ilişkin anlayışlarında değişmeler olduğunu gösteren ifadelere yer verdikleri görülmüştür (Tablo 18). Ancak sontest sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının %44,4'lük bir bölümünde görüşlerin naif olarak devam ettiği, %37'sinde bilgili görüşlerin geliştiği görülmektedir.

Tablo 18. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Sosyal ve Kültürel Yapı Alt Boyutunda UBL Öncesi ve Sonrası BDHGA-C'ye Verdikleri Cevaplara Örnekler*

Öğretmen Adayı	**Naif - Değişken**	**Bilgili**
20	*"Bilim bence evrenseldir. Çünkü ortaya çıkan sonuç tüm insanlığı ilgilendirmektedir."*	*"Bilim hem sosyal ve kültürel değerleri yansıtır hem de evrensel bir yapıya sahiptir. Çünkü bilimin ilk bilim olmadan çıktığı düşünceye, fikre etki eden onun çıkmasını sağlayan sosyal ve kültürel değerdir."*

BDHGA-C'nin gözlem ve çıkarımlar alt boyutundan gelen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Gözlem ve çıkarımlar alt boyutu ile ilgili BBDÖ'nden herhangi bir veri gelmemiştir. BDHGA-C'nin yüzde şeklindeki nicelleşmiş verileri Grafik 7'de gösterilmiştir.



Grafik 7. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının BDHGA-C'ye göre UBL Öncesi ve Sonrası Gözlem ve Çıkarımlar Alt Boyutunda Naif, Değişken ve Bilgili Görüşlerinin Yüzdeleri*

Grafik 7'de, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'ye göre gözlem ve çıkarımlar alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki naif görüşlerinin UBL öncesinde %74,1, UBL sonrasında %14,8 olduğu; değişken görüşlerinin UBL öncesinde %25,9, UBL sonrasında %51,9 olduğu; bilgili görüşlerinin ise UBL öncesinde %0, UBL sonrasında ise %33,3 olduğu görülmektedir. UBL sonunda biyoloji öğretmen adaylarının gözlem ve çıkarımlar alt boyutunda naif görüşlerinde azalma, diğer alt boyutlardan farklı olarak hem değişken hem de bilgili görüşlerinde artma gözlenmiştir. Gözlem ve çıkarımlar alt boyutunda BDHGA-C'den gelen frekans ve yüzde halindeki nicelleşmiş verilerin analiz bulguları ise Tablo 19'da sunulmuştur. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 19. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Gözlem ve Çıkarımlar Alt Boyutunda Ki-Kare Testi Sonuçları*

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri	UBL					
	Öntest		Sontest			
	f	**%**	**f**	**%**	**X^2**	**p**
Naif	20	74,1	4	14,8	22,000	**0,0000**
Değişken	7	25,9	14	51,9		
Bilgili	0	0,0	9	33,3		
TOPLAM	27	100,0	27	100,0		

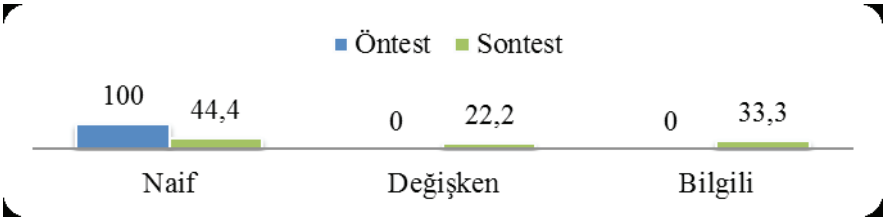
Tablo 19'a göre, biyoloji öğretmen adaylarının UBL öncesi ve sonrası gözlem ve çıkarım alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=22,000; $p<0,05$). Öğretmen adaylarının naif görüşlerinin oranı %74,1'den %14,8'e düşmüş; buna karşılık değişken görüşlerinin oranı %25,9'dan %51,9'a; bilgili görüşlerinin oranı %33,3'e yükselmiştir. UBL'ün, gözlem ve çıkarımlar alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Uygulama öncesinde biyoloji öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilimin doğasının gözlem ve çıkarımlar boyutu ile ilgili olarak naif görüşlerinin daha çoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi görüşlerinde gözlem ve çıkarıma vurgu yapan ifadelere çok az rastlanmış, gözlem ile ilgili verilen örnekler ise naif olarak değerlendirilen bir yapı göstermiştir. Öğretmen adaylarına göre evrendeki her şeyi gözlem yaparak incelemek mümkündür. Bazı öğretmen adayları, özellikle atomun ve hücrenin yapısı gibi oldukça mikro düzeydeki örneklerde bile sadece gözlem yaparak kesin bilgilere ulaşılacağından bahsetmişlerdir. Uygulama sonunda ise öğretmen adaylarının bilimin doğasının gözlem ve çıkarımlar boyutuna ilişkin anlayışlarında değişiklikler olduğu görülmüştür (Tablo 20). Sontest sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının bilgili görüşlerinin oranı %33,3'e ve diğer alt boyutlardan farklı olarak değişken görüşlerinin oranı %25,9'dan %51,9'a yükselmiştir.

Tablo 20. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Gözlem ve Çıkarımlar Alt Boyutunda UBL Öncesi ve Sonrası BDHGA-C'ye Verdikleri Cevaplara Örnekler*

Öğretmen Adayı	Naif - Değişken	Bilgili
8	*"Bilim insanları atomu ve yapısını kanıtlayabilmek için, kendilerinden önce yaşamış olan bilim insanlarının verilerinden yararlanmışlar ve de kendi yaşadıkları çağda ise maddeleri incelemişlerdir."*	*"Bilim insanları geçmişten günümüze süregelen atom bilgilerini geliştirmişler ve değiştirmişlerdir. Hala daha, bilim insanları atomun yapısı hakkında %100 emin değildirler. Bilim insanları atomu benzetmek amacıyla, Bohr atom modeli gibi kanıtları kullanmaya çalışmışlardır."*

BDHGA-C'nin teori ve kanunlar alt boyutu ile BBDÖ'nin birleştirme alt boyutundan gelen veriler analiz edilmiş, ortak olarak yorumlanmıştır. BDHGA-C'nin yüzde şeklindeki nicelleşmiş verileri Grafik 8'de gösterilmiştir.



Grafik 8. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının BDHGA-C'ye göre UBL Öncesi ve Sonrası Teori Ve Kanunlar Alt Boyutunda Naif, Değişken ve Bilgili Görüşlerinin Yüzdeleri*

Grafik 8'de, biyoloji öğretmen adaylarının BDHGA-C'ye göre teori ve kanunlar alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki naif görüşlerinin UBL öncesinde %100, UBL sonrasında %44,4 olduğu; değişken görüşle-

rinin UBL öncesinde %0, UBL sonrasında %22,2 olduğu; bilgili görüşlerinin ise UBL öncesinde %0, UBL sonrasında ise %33,3 olduğu görülmektedir. UBL uygulaması sonunda biyoloji öğretmen adaylarının teori ve kanunlar alt boyutunda naif görüşlerinde azalma, hem değişken hem de bilgili görüşlerinde ise artma gözlenmiştir. Teori ve kanunlar alt boyutunda BDHGA-C'den gelen frekans ve yüzde halindeki nicelleşmiş verilerin analiz bulguları ise Tablo 21'de sunulmuştur. Veriler değerlendirilirken frekans ve yüzdeye dayalı Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 21. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Teori ve Kanunlar Alt Boyutunda Ki-Kare Testi Sonuçları*

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri	UBL					
	Öntest		Sontest			
	f	**%**	**f**	**%**	**X^2**	**p**
Naif	27	100,0	12	44,4	20,769	**0,000**
Değişken	0	0,0	6	22,2		
Bilgili	0	0,0	9	33,3		
TOPLAM	27	100,0	27	100,0		

Tablo 21'e göre, biyoloji öğretmen adaylarının UBL öncesi ve sonrası teori ve kanunlar alt boyutunda bilimin doğası hakkındaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=20,769; p<0,05). Öğretmen adaylarının naif görüşlerinin oranı %100'den %44,4'e düşmüş; buna karşılık değişken görüşlerinin oranı %22,2'ye; bilgili görüşlerinin oranı %33,3'e yükselmiştir. UBL'ün, teori ve kanunlar alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. BBDÖ'den gelen verilerin öntest ve sontestlerinin karşılaştırılmasında Eşleştirilmiş t Testi (Bağımlı İki Örneklem Testi) kullanılmıştır. Birleştirme alt boyutunda BBDÖ'nden elde edilen bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının UBL Öncesi ve Sonrası Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Birleştirme Alt Boyutunda Eşleştirilmiş t Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	**n**	**$\bar{x}$**	**SS**	**sd**	**t**	**p**	**η^2**
UBL Öncesi	27	4,10	0,35	26	-7,338	**0,000**	0,50
UBL Sonrası	27	4,53	0,28				

Tablo 22'ye göre, biyoloji öğretmen adaylarının birleştirme alt boyutunda UBL öncesi puanları (4,10±0,35) ile UBL sonrası puanları (4,53±0,28) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=-7,338; p<0,05). Anlamlı farkın büyüklüğünü gösteren eta-kare değeri

0,50'dir. Eta-kare 0,14-1,00 arasındaki değerler "geniş" büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Bu durumda, etki büyüklüğü değeri (η^2 = 0,50 göz önünde bulundurulduğunda, UBL'ün biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerinde birleştirme alt boyutunda "geniş" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. UBL sonrası birleştirme alt boyutu puanları, UBL öncesi birleştirme alt boyutu puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. UBL, birleştirme alt boyutunda biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Teori ve kanunlar alt boyutu ile ilgili elde edilen bulgular öntest ve sontest açısından karşılaştırıldığında, soruya verilen cevapların farklılaştığı görülmektedir. Öntestte öğretmen adaylarını teori ve kanunun birbirinden farklı olduğunu ve aralarında hiyerarşik bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kanun kavramının teoriye göre daha fazla kesin ve mutlak bir anlama sahip olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının bilimin doğasının teori ve kanunlar-birleştirme yönüne ilişkin anlayışlarında değişmeler olduğunu gösteren ifadelere yer verdikleri görülmüştür (Tablo 23). 12 öğretmen adayı naif görüşlerini devam ettirmiş, altı öğretmen adayı naif görüşünü değişken hale getirmiş ve dokuz öğretmen adayı da bilgili görüşlerini ortaya koymuştur.

Tablo 23. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Teori ve Kanunlar-Birleştirme Alt Boyutunda UBL Öncesi ve Sonrası BDHGA-C'ye Verdikleri Cevaplara Örnekler*

Öğretmen Adayı	Naif - Değişken	Bilgili
13	*"Bilimsel teori ile bilimsel kanun arasında fark vardır. Teori, zaman içerisinde ondan daha iyisi ispatlanırsa değişebilir, ancak kanun değişmez."*	*"Teori de kanun da değişebilir niteliktedir."*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Genel olarak bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde UBL'ün biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerine olumlu yönde katkıda bulunduğu görülebilmektedir. Biyoloji öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin anlayışlarına UBL'ün etkisine yönelik olarak kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçlarının analiz sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Hem nitel hem de nicel analiz sonuçları UBL uygulamasının biyoloji öğretmen adaylarının düşüncelerinde bilimsel bilginin değişebilir ve gelişimsel olduğu, deneye dayalı ve test edilebilir olduğu, öznel olduğu, sosyal ve kültürel yapıdan etkilendiği, bilimsel bilginin oluşturulmasında yaratıcılık ve hayal gücünün rol oynadığı, gözlem ve çıkarım arasında fark olduğu, teori ve kanun arasında hiyerarşik bir sıralamanın bulunmadığı gibi bilimin doğasına ait temel konularda gelişim göstermelerine yardımcı olmuştur. Uygulamadan önce biyoloji öğretmen

adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri alt boyutlarda büyük oranda naif özellik gösteriyordu. Uygulamadan sonra ise alt boyutlarda bilgili görüşlerin geliştiği belirlenmiştir. Bu gelişim bazı alt boyutlarda daha yüksek oranda gerçekleşirken diğer alt boyutlardaki gelişim daha az oranda görülmüştür.

Phillips ve Norris (2009), günümüzde bilimin öğretilmesinde uygulamalı faaliyetlere ağırlık verildiğini, okuma ve yazmanın değerinin göz ardı edildiğini, aslında okumanın zihinsel bir faaliyet olduğunu; Norris vd. (2012), bilim insanlarının zamanlarını okuma ve yazmaya ayırması gibi okullarda da okuma ve yazma faaliyetlerinin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları alanyazındaki bu beklentiyi karşılar niteliktedir. Uyarlanmış birincil literatür öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilimsel okuryazarlığını geliştirmek ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerini ilerletmek için kullanılabilir.

Biyoloji öğretmen adaylarının uygulama boyunca yaşadıkları süreç ve bilim insanlarının yeni durumları gözlemlemesi, yeni verileri toplaması veya var olan durumları farklı açılardan yorumlamasını okuyup tartışmaları, bilimsel bilginin değişeceği ve gelişeceği fikrini geliştirmelerini sağlamış olabilir. UBL makalelerinin giriş ve tartışma bölümlerinde verilen bilgiler, önceki çalışma sonuçlarından farklı olarak ulaşılan yeni bulgular öğretmen adaylarına bilimsel bilgilerin değişebilir olması konusunda bir anlayış kazandırmış olabilir. Uygulama sırasında biyoloji öğretmen adayları makalelerin amaç ve problem cümlelerini okuyup, yorumlayarak yöntem bölümünde farklı deneysel süreçleri görmüş ve araştırma sonuçlarında bazen tutarlılık bazen de karşıtlık olduğunu keşfetmiş olabilir. Makalelerde deney yapma sürecindeki daha önce yapılan bir çalışmada görülen eksiklik, farklı maddelerin ya da araç-gereçlerin etkisini görebilmek, farklı bir tür ile deneye devam etmek gibi çeşitli amaçların okunması öğretmen adaylarında anlayış değişikliğine yol açmış olabilir. Tartışmada ise, deneye dayalı araştırma sürecinin her zaman kesin bir sonuca götürmediğini fark etmiş olabilir. Bu süreç, öğretmen adaylarında bilimin doğasının deneye dayalı olma konusundaki görüşlerini değiştirmiş olabilir. Öğretmen adayları UBL makalelerinin giriş bölümünde yer alan amaç cümlesini ve tartışma bölümünde yer alan ifadeleri okuyarak bilimin doğasının öznel olma yönü ile ilgili olumlu anlayış geliştirmiş olabilirler. Biyoloji öğretmen adayları makalelerin giriş, yöntem ve tartışma bölümlerini okumaları sırasında, daha önce yapılmadığı belirtilen bazı uygulamalar yapıldığını ya da başka bilim insanlarının yorumlarından farklı bakış açılarının ortaya çıktığını görmüş olabilirler. Aynı sonuca ulaşan bilim insanlarının ortaya çıkan bilgiye getirdiği açıklamaların farklı olması, rutin olarak kullanılan bir yöntem yerine başka bir yöntemi kullanan bilim insanlarının bu davranışlarının sebebi uygulama sırasında tartışılmıştır. Bu okuma faaliyetleri

ve tartışma ortamı öğretmen adaylarına bilimin doğasında yaratıcılık olduğu düşüncesini kazandırmış olabilir. UBL uygulaması sırasında gözlem ve çıkarımlar alt boyutuna ilişkin görüşlerinin gelişmesinde en etkili bölüm makalelerin tartışma bölümü olmuş olabilir. Seçilen makalelerden özellikle hücre ince yapısı ile ilgili olanlarda tartışma bölümleri gözlem ve çıkarımlardan oluşmaktaydı. Tartışma bölümlerinde "gözlemledik, düşündük, kanısına varıldı, şeklinde yorumlandı, sonucuna ulaşıldı, varsayıldı" şeklinde yer alan ifadeler öğretmen adaylarında gözlem ve çıkarım arasındaki ilişkiyi dair bir görüş geliştirmiş olabilir.

KAYNAKLAR

Alberta. (2006). Adapted primary literature: An untapped resource for high school biology education. *Alberta Innovation & Science ISRIP Science Awareness & Promotion Program,* University of Calgary Kananaskis Field Stations.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.

Baram-Tsabari, A., & Yarden, A. (2005). Text genre as a factor in the formation of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(4), 403-428.

Baraz, A. (2012). *The effect of using metacognitive strategies embedded in explicit-reflective nature of science instruction on the development of pre-service science teachers understandings of nature of science*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Barker, S., & Julien, H. (2012). Reading for evidence. Stephen P. Norris (Ed.), *Reading for evidence and interpreting visualizations in mathematics and science education* (s. 19-40). The Netherlands: Sense Publishers.

Bell, R. L., Lederman, N. G., & Abd-El Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, *37*(6), 563-581.

Bilgiç, M. (1985). *The effectiveness of inquiry oriented laboratory on students' understanding of the nature of scientific knowledge at university level*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.

Brill, G., Falk, H., & Yarden, A. (2003). Teachers' journal club: bridging between the dynamics of biological discoveries and biology teachers. *Journal of Biological Education*, *37*(4), 168-170.

Brill, G., Falk, H., & Yarden, A. (2004). The learning processes of two high-school biology students when reading primary literature. *International Journal of Science Education*, *26*(4), 497-512.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Ön test son test kontrol gruplu desen ve veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Cervetti, G., Pearson, P. D., Bravo, M.A., & Barber, J. (2006). Reading and writing in the service of inquiry-based science. Douglas R. Klentschy & K. Worth (Ed.), *Linking science and literacy in the K-8 classroom* (s. 221-244). Arlington, VA: National Science Teacher Association Press.

Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, *23*(7), 13-20.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çavuş, S. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Demirdöğen, B. (2012). *Development of pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge for nature of science: An intervention study.* Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Doğan Bora, B. (2005). *Türkiye'deki ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin araştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science.* Buckingham, UK: Open University Press.

Dunbar, K. (1995). How scientists really reason: Scientific reasoning in real-world laboratories. Robert J. Sternberg & Janet E. Davidson (Ed), *The nature of insight* (s. 365-395). New York: Cambridge University Press.

Falk, H., Brill, G., & Yarden, A. (2008). Teaching a biotechnology curriculum based on adapted primary literature. *International Journal of Science Education*, *30*(14), 1841-1866.

Ford, D. J. (2009). Promises and challenges for the use of adapted primary literature in science curricula: Commentary. *Research in Science Education, 39*(3)*,* 385-390.

Gallucci, K. (2009). Learning about the nature of science with case studies. *Journal of College Science Teaching*, *38*(5), 50-54.

Gürses, A., Doğar, Ç., & Yalçın, M. (2005). Bilimin doğası ve yüksek öğrenim öğrencilerinin bilimin doğasına dair düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166).

Holliday, W. G., Yore, L. D., & Alvermann, D. E. (1994). The reading-science learning-writing connection: Breakthroughs, barriers and promises. *Journal of Research in Science Teaching*, *31*(9), 877–893.

Jenkins, F., & Norris, S. P. (2012). CRYSTAL-Alberta: A case of science-science education research collaboration. Stephen P. Norris (Ed.), *Reading for Evidence and Interpreting Visualizations in Mathematics and Science Education* (3-15). The Netherlands: Sense Publishers.

Khishfe, R., & Lederman, N. (2002). *Teaching nature of science to Lebanese students.* Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.

Kılıç, K., Sungur, S., Çakıroğlu, J., & Tekkaya, C. (2005). Ninth grade students" understanding of the nature of scientific knowledge. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 127-133.

King, B. (1991). Beginning teachers' knowledge of and attitudes toward history and philosophy of science. *Science Education*, *75*(1), 135-141.

Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, *84*(1), 71-94.

Lederman, N. G. (1992). Students and teachers conceptions of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 351-359.

Lederman, N., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *39*(6), 497-521.

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. Sandra K. Abell & Norman G. Lederman (Ed.), *Handbook of Research on Science Education.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Mallow, J. V. (1991). Reading science. *Journal of Reading*, *34*, 324-338.

McComas, W. F. (1996). Ten myths of science: Reexamining what we think we know about the nature of science. *School Science and Mathematics*, *96*, 10-16.

Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, *112*(2), 29-48.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB TTKB). (2011). Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji dersi öğretim programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB TTKB). (2013). Ortaöğretim biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

National Research Council (NRC). (1999). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.

Norris, S. P., & Phillips, L. M. (1994). Interpreting pragmatic meaning when reading popular reports of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *31*, 947-967.

Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education, 87*(2), 224-240.

Norris, S. P., Falk, H., Federico-Agraso, M., Jiménez-Aleixandre, M. P., Phillips, L. M., & Yarden, A. (2009). Reading science texts-epistemology, inquiry, authenticity-a rejoinder to Jonathan Osborne. *Research in Science Education*, *39*(3), 405-410.

Norris, S. P., Stelnicki, N., & Vries, G. (2012). Teaching mathematical biology in high school using adapted primary literature. *Research in Science Education*, *42*(4), 633-649.

Osborne, J. (2009). The potential of adapted primary literature (APL) for learning: A response. *Research in Science Education, 39*(3), 397–403.

Phillips, L. M., & Norris, S. P. (1999). Interpreting popular reports of science: What happens when the reader's world meets the world on paper? *International Journal of Science Education, 21,* 317-327.

Phillips, L. M., & Norris, S. P. (2009). Bridging the gap between the language of science and the language of school science through the use of adapted primary literature. *Research in Science Education, 39*(3), 313-319.

Rubba, P. A., & Andersen, H. O. (1978). Development of an instrument to assess secondary students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Science Education*, *62*(4), 449-458.

Stelnicki, N., Braga, J., Vries, G., & Norris, S. P. (2011). Using adapted primary literature to teach high school science, *Alberta Science Education Journal, 41*(1), 11-15.

Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 3-8.

Taşar, M. F. (2003). Teaching history and the nature of science in science teacher education programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *13*(1), 30-42.

Trowbridge, L. W., & Bybee, R. W. (1996). *Teaching secondary school science strategies for developing scientific literacy.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Tuan, H., & Chin, C. (1999). *What can inservice Taiwanese science teachers learn and teach about the nature of science?* Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.

Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden bilimin doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutlarının gelişimine etkisi.* Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40*(2), 233-256.

Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education.* Buckingham, UK: Open University Press.

Yarden, A., Brill, G., & Falk, H. (2001). Primary literature as a basis for a high-school biology curriculum. *Journal of Biological Education*, *35*(4), 190-195.

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

Bölüm 12

MEKÂNSAL DÜŞÜNME VE COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİLERİNE YÖNELİK KAZANIMLARIN ANALİZİ

Hüseyin SERİNCİ[1]

Nevin ÖZDEMİR[2]

1 Coğrafya Öğretmeni, M.E.B. hsynsrnc1@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-9439-7218
2 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, nevino@omu.edu.tr, Orcid No: 0000-0001-9408-3238

Giriş

Bireylerin eğitim öğretim hayatlarında öğrendikleri bilgiler ve beceriler okulda lazım olduğu kadar günlük hayatta kullanacakları çözümleri de şekillendirmektedir. Bu bilgi ve becerileri günlük hayatta karşılaştıkları engelleri çözme ve durumları değerlendirme de kullanılabilmektedir. Bireyin bu konuda kendini geliştirememesi engelleri aşması ve durumları değerlendirmesi noktasında zorlanacağı anlamına gelmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi hayatı kolaylaştıran bilgi ve beceriler okul öncesi eğitimden başlayarak yaşam boyu öğrenme ile hayatın her alanında insanlara kazandırılmaktadır. Burada önemli olan kazanımların önceden planlanması ile mümkündür. Bilgi ve becerilerin kazandırılması sürecinde bireydeki değişimler olgunlaşma ve deneyimler ile desteklenmektedir. Bilginin ön planda olduğu eski eğitim öğretim anlayışıyla günümüz karşılaştırıldığında günümüzde bilgiyi bulma, kullanma ve onu zihnimizde yapılandırma son derece önemlidir. Programın geliştirilmesi sürecinde tüm yaklaşımlar bu anlayış doğrultusunda harmanlanmış ve beceriler öğrencilere kazandırılması gereken temel öğelerden biri olmuştur. Bireylerin becerileri yaşamlarında, işlerinde ve ilerleyen dönemlerde de kullanabilmeleri için öğretim programlarında belirtilen ölçüde öğrenmeleri gerekir (Ünlü ve Yildirim, 2017, s. 14).

İnsanlar dünyaya geldikten hemen sonra zihinlerini kullanma becerileri sayesinde yaşadıkları çevreyi önce algılama sonra ise keşfetmeye koyulurlar. Bu süreci gerçekleştirebilmesi için mekânı tanımaya çalışır ve bu sayede mekânsal düşünme becerisi gelişir. İnsanın yaşadığı çevreye adapte olması için mekânı yakından tanıması son derece önemlidir. Mekânı zihninde şekillendirmesi ve bu şekli kullanıp yaşamını devam ettirmesi gerekir. Bunun nedeni bireyin yaşamını sürdürebilmesi için küçük veya büyük bir mekânda nerede ne sürede olacağının önemli olması yatmaktadır (Köşker, 2012, s. 162).

İnsanın gündelik yaşantısının yanı sıra örgün öğretimde coğrafya başta olmak üzere tarih, fizik, matematik gibi derslerde de mekânsal düşünme becerisi önemlidir. Dünyaya gelen her bireyin içinde bulunduğu dünyayı ve mekânı tanıması, onlardaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmesi ve tespitlerinin sebeplerini ve sonuçlarını değerlendirmesi son derece önemlidir. Bu da coğrafya dersinin bireye kazandırması gereken önemli amaçlarından biridir denilebilir (Akengin, 2008). Başta coğrafya denildiği zaman mekânı betimleme düşüncesi akla gelse de esas olan insanın mekânı nasıl işine yarar bir şekilde kullandığına yönelik deneyimleri olmuştur. İnsanın mekân ile karşılıklı ilgisi insanın mekân içinde geliştirdiği senaryolarla şekillenmektedir. Geçmişten günümüze insanın mekân üzerinde geliştirdiği bu senaryolar coğrafya biliminin bugünkü bilimsel bakış açısına ulaşmasına yardım etmiştir. Önceleri coğrafya denilince

akla gelen mekânı betimleme süreci; bilim, sanat ve teknoloji sayesindeki gelişmeler ile farklı boyutlara ulaşmıştır (Özgen, 2010, s. 2).

Amerika'daki Ulusal Araştırma Konseyi (NRC) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçları Mekânsal Düşünmeyi Öğrenmek başlıklı bir rapor halinde yayınlanmıştır. Bu raporda mekânsal düşünme konusunda henüz net bir fikir birliğinin bulunmadığı, mekânsal düşünmenin doğası ve öneminin anlaşılmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Uzamsal yetenek bir kişinin zihinsel olarak gerçekleştirme yeteneğini karakterize etmenin bir yolu olarak döndürme, perspektif değişikliği ve benzeri gibi işlemler olarak ifade edilmektedir. Bu kavram, kısmen psikometrik zekâ ölçümü geleneğinden türemiştir (Lee & Bednarz, 2012).

Mekânsal düşünme becerisi mekânsal düşünme mekâna ilişkin kavramlar, temsil araçları ve mantık sürecini kapsayan, pek çok bilişsel beceri açısından toparlayıcı bir düşünme becerisidir . Mekândaki unsurlar veya doğal olarak mekânda yer almayan unsurlar arasındaki ilişkileri "mekâna ait unsurlarla" hatırlama, anlama, muhakeme etme ve başkalarına iletme hususunda (temsil araçlarını kullanmak suretiyle) yardımcı olur. Mekânsal veya uzamsal düşünme (spatial thinking), yapısal olarak birbirini güçlendiren üç bileşenin bir karışımı olarak görülmektedir. Bu bileşenler mekân kavramı, sunum (semboller) araçları ve akıl yürütme süreçlerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla bireylerin mekânı kavramsallaştırmaları, işaretleri veya sembolleri anlamaları ve uzamsal olarak akıl yürütmeleri için uygun mekânsal becerilere sahip olmaları gerekir (NRC, 2006).

Gersmehl ve Gersmehl (2007) ise mekânsal düşünmeyi coğrafyacıların dünyadaki mekânsal ilişkileri analiz etmek için kullandıkları beceriler olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda coğrafyacılar için mekânsal düşünme:

> "bir konumu tanımlama, koşulları tanımlama (coğrafi alan kavramı), uzamsal bağlantıların izini sürme (durum), uzamsal bir karşılaştırma yapma, uzamsal bir aura (etki) çıkarma, bir bölgeyi sınırlandırma, bir yeri içine yerleştirme, uzamsal bir hiyerarşi, uzamsal bir geçişin grafiğini çizme, uzamsal bir analogu belirleme, uzamsal kalıpları ayırt etme, uzamsal bir ilişkiyi değerlendirme, uzamsal bir model tasarlama ve kullanma ve uzamsal istisnaları haritalama gibi anlamlar taşımaktadır (Gersmehl ve Gersmehl, 2007, s. 33)."

Konuyla ilgili olarak Türkiye'de yapılmış tez ve doktora çalışmaları incelendiğinde mekânsal düşünme becerilerine yönelik çok az çalışma olduğu ve bu çalışmaların 2018-2021 yılları arasında alan yazına kazandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Sönmez'in (2019) çalışmasında coğrafi bilgi sistemlerinin sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf

öğrencilerinin mekânsal düşünme yetenekleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Diğer bir çalışmada Yayla (2019), sosyal bilgiler dersinde mekânsal durumların teknolojiden yararlanılarak oluşturulan uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerisine ve akademik başarısına etkisini belirlemek istemiştir. Gönülaçar (2019), ortaokul düzeyindeki öğrencilerde mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi ve bunu etkileyen faktörler ortaya koymaya çalışmıştır. Yiğit (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada, ilkokul 4. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler alanına ait oryantiring uygulamalarının öğrencilerin mekânsal ile düşünme yetenekleri üzerine etkisini araştırmıştır. Kızıl (2021) ise Doktora tezinde, kronolojik ve mekânsal düşünme becerileri bağlamında T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının senkronik yaklaşımla öğretimi üzerinde bir çalışma yapmıştır.

Konuyla ilgili sınırlı sayıdaki çalışmaların ilköğretim kademesindeki öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerine odaklandığı, buna karşılık Türkiye'deki orta öğretim veya lise düzeyindeki öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerine odaklanan herhangi bir çalışmanın olmadığı dikkat çekmektedir.

Mekânsal Düşünme İle İlgili Kavramlar

Mekân, bireyler ve toplumlar için son derece önemli bir kavramdır. İnsan toplulukları yaşadıkları mekânı, üzerinde yaşadıkları toprakların veya ülkelerin dünya üzerindeki mutlak ya da göreceli konumu olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle bireyler kendi yaşam çevresinde ihtiyaçlarından dolayı mekânsal anlamda düşünmeye, mekânı zihinde resmetmeye gereksinim duyarlar. Ülkelerin ise duyduğu gereksinimler bireylerden farklıdır. Ülkeler gerek diplomatik gerek ise ekonomik nedenlerle mekânsal düşünme zekâsına ihtiyaç duyarlar. (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015, s. 23).

Türk Dil Kurumu'nun düşünmenin tanımı ile ilgili sözlükleri tarandığında Ruhbilim Terimleri Sözlüğü kısmında; *"Algılama ve yapımsal işlemlerden çok düşünüleri kullanarak sorun çözme etkinliği"*, Eğitim bilimlerine ait terimler sözlüğü kısmında; *"1. Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği." "2. "Zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma." "3.Tasarlama, anımsama."* olarak tanımlanmıştır.

Mekânsal Düşünme ile ilgili önemli yayınlardan biri olarak kabul edilen Amerikan Ulusal Araştırma Merkezinin raporunda mekânsal düşünme bilgi, araçlar, beceriler ve zihin alışkanlıkları olarak tanımlanır. Bu bağlamda mekânsal düşünme, ilk olarak mekân hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bunlar; ölçüm birimleri arasındaki ilişkiler, mesafeyi he-

saplamanın farklı yolları, koordinat sistemlerinin temeli, uzamların doğası olarak sıralanabilir. İkinci olarak mekânsal düşünme, durumları temsil etmeyi yani bu konudaki araç ve becerileri kullanmayı gerektirir. Bunlar görünümler arasındaki ilişkiler, projeksiyonların etkisi, grafik tasarımın ilkeleridir. Son olarak mekânsal düşünme muhakeme etme yeteneği yani akıl yürütme gerektirir. Bu yetenekler en kısa mesafeler hakkında düşünmenin farklı yolları, tahmin etme, ara değer kestirimi ve kararlar almak olarak sıralanabilir. Mekânsal düşünceye çok yönlülük ve uygulanabilirlik gücünü veren tam olarak bu üçü arasındaki bağlantılardır (NRC, 2006).

Mekânsal düşünme çok farklı türlerde sınıflandırılabileceği gibi öz olarak mekânın içinde, mekânın hakkında ve mekânla düşünme olarak sınıflandırabilir. Mekân içerisinde düşünme, işe gitmek gibi günlük hayatta işleme koyduğumuz aktiviteler ve buna dair planlarımızı ifade eder. Mekân hakkında düşünme ise mekân hakkında bilgi sahibi olabilmek için içinde yaşadığımız dünyayı bilimsel bir şekilde ele alarak doğal olayların yapısı ve değişim sürecini incelemeyi gerektirir. Örneğin yer kürenin katmanlarını, şekillerini düşünebilmek için öncelikle yerin katmanı ve şekilleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Mekânla düşünmeye bakıldığında da içinde yaşadığımız mekâna bağlı olarak hayatımızı sürer ve işlerimizi tasarlamak için mekânla bütünleşik düşünürüz. Bu düşünme mekândaki nesnelerin mekâna bağlı olarak düzenlenmesi ve özetlenmesini içerir. Birbiriyle ilişikli olmakla beraber mekânla birlikte düşünme, mekânın içinde ve hakkında düşünmeye göre daha kapsamlı beceriler gerektirir (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015, s. 25).

Coğrafya genellikle doğası gereği mekânsal bir disiplin olduğu için mekânla ilgilenmesi şaşırtıcı değildir. Geçmişte haritacılar ürünlerinin kullanıcılarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilme maksadıyla harita okuyucuların farklı çizgi kalınlıkları, desenler veya gri tonlar arasında ayrım yapabilme yetenekleriyle ilgileniyorlardı. Çevresel algıyı inceleyen coğrafyacılar ise insanların yaşadıkları ve çalıştıkları ortamları nasıl anladıklarıyla da ilgilendiler. Mekânsal düşünmeye olan mevcut ilginin çoğu, ABD The National Academy of Scienes'ın mekânsal düşünmeyi öğrenme konusunda yayınladıklarına bağlanabilir. Bu yayın, uzamsal düşünmenin, sözel ve sayısal bilişe benzer başka bir insan bilişi türü olarak değerlendirilmesini savunmaktadır (Bednarz & Lee, 2019).

Yukarıda mekânsal düşünmenin bir biliş türü olarak değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Mekânsal düşünme bu anlamda ölçülebilir mi sorusunu akla getirmektedir. Bu anlamda en kapsamlı çalışma Lee ve Bednarz (2012) tarafından geliştirilen mekânsal düşünme beceri testidir. Bu test ABD'de Amerikan Coğrafyacılar Birliği tarafından, Spatial Thinking Ability Test (Mekânsal Düşünme Becerisi Testi) olarak kullanılmıştır. Bu çalışma, mekânsal düşünme yeteneği testinin geliştirilmesini ve doğrulan-

masını tanıtmaktadır. Mekânsal düşünme yeteneği sekiz türden ve on altı çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Mekânsal düşünme becerisi testi 532 ortaokul, lise ve üniversite öğrencisine uygulanarak ve çeşitli analizler ile doğrulanmıştır (Lee ve Bednarz, 2012, s. 15).

Mekânsal Düşünmenin Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki Yeri

Türkiye'de 2018 yılında güncellenen ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programının ana felsefesi ve genel amaçları başlığı altında, ağırlıklı olarak teknolojik gelişmelerin, özelde ise bilgi-iletişim kısmında yoğunlaşan değişimi; yaşadığımız yerden tüm dünyaya doğru etkileşimleri artırmış olduğu belirtilmektedir(MEB, 2018a). Bu anlamda bazı coğrafya bilimini konu alan araştırmalarda ifade edildiği gibi, zamanla ile mekânın birbirine yakınlaşmasına dikkat çekilmektedir. Anlaşılabilir açıdan zaman-mekân yakınlaşması demek dünyada meydana gelen olayların bizleri kısa sürede yakından ilgilendirmesi demektir. Örnek verilecek olunursa konumlar arasındaki mesafelerin kısa sürede ulaşılır olması bu iki kavramı günümüzde daha kolay bir araya getirmektedir. İster yerel, ister bölgesel veya küresel ölçekteki etkileşim sadece insanların etkili olduğu süreç özelinde değil doğal süreç açısından da önemlidir. Günümüzde coğrafya dersinden edindiğimiz bilgileri yaşamımızda son derece yoğun olarak kullanırız. Örneğin yerkürenin herhangi bir yerinde meydana gelen çevre sorunları, farklı boyutlarda olmak üzere etkisini çeşitli yerlerde hissettirebilmektedir. Bu nedenle coğrafi bilgiyi kullanmak bu süreçlerde son derece önemlidir. Değişik mekânsal boyutlarda doğal ve beşerî süreçlerde yaşanan bu etkileşim ve değişimleri okumak son derece önemlidir. Coğrafya öğretim programının da bu gibi durumlar dikkate alınarak güncellendiği ifade edilmektedir(MEB, 2018a). Buradan hareketle coğrafyanın mekânın çeşitli büyüklükte olabildiğine ve mekânın zamanla değişime uğrayabilen bunun da doğal ve beşeri süreçlerle mümkün olabileceğine vurgu yapılmıştır.

Öğretim programının coğrafya dersi öğrencilerinden beklediği amaçlar;

- *"Coğrafyanın ana kavram, ilke ve araştırma tekniklerini işe koşarak araştırmalar yapması ve elde ettiklerini sunması,"*

- *İnsanın doğa ile ilişkisi özelinde coğrafi becerileri kazanması, içinde yaşadığımız sisteme ait ana öğeleri yaşamıyla ilişkilendirmesi,*

- *Doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavraması, yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama ve bu değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesi,*

- *Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci kazanması, doğa ve insanın uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavraması,*
- *Doğal ve beşerî kaynakların kullanımında "tasarruf bilinci" geliştirmesi, doğal ve beşerî sistemlerin yerel ve küresel etkileşim içinde işleyişini anlamlandırması,*
- *Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavraması, doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek bunlardan korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirmesi,*
- *Bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavraması,*
- *Coğrafi birikim ve sentez ülkesi olan Türkiye'nin bölgesel ve küresel ilişkiler açısından konum özelliklerini kavrayarak ülkesinin sahip olduğu potansiyelin bilincine varması,*
- *Coğrafi bilgilere sahip olmanın "vatan bilinci" kazanılmasındaki önemini kavraması, Türkiye'nin yeni vizyonuna uygun olarak başta Türkiye ile yakın ilişkisi bulunulan bölgeler ve ülkeler olmak üzere dünyadaki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler hakkında bilgi sahibi olması"* şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2018a, s. 11-12).

Yukarıda yer alan coğrafya dersi öğretim programının amaçları incelendiğinde; evrene ait temel unsurlar, doğal sistemlerin değişimi, Türkiye'nin bölgesel ve küresel ilişkilerini dünyadaki yerini özümseyerek yaşadığı yerin barındırdığı potansiyelin farkına varması fiziki ve beşeri sistemlerin yerel, küresel etkileşimi doğal ve beşeri kaynakların kullanımı gibi mekânı çağrıştıran amaçlar bulunmaktadır. İçinde açık bir şekilde mekânı barındıran yakın çevre-ülke ve dünyaya ait mekânsal oluşumları anlamlandırma ve bu oluşumlara sahip çıkma farkındalığının geliştirmesi, doğa ile bireyin bütünleşmesi ve devamlılığı için mekân üzerinde planlamalar yapılmasının önemini anlaması gibi amaçlardan bahsedilmektedir.

Öğrencilere kazandırılması planlanan bu amaçlar kısmında yer yer mekân kavramının önemini hissettiren amaçlar olmakla beraber mekân kavramına da direkt yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda özünde dünya yani yaşadığımız mekân olan coğrafya dersi bu kavramın hissedilmesi ve öğretilmesi açısından önemli bir yere sahiptir denilebilir. Coğrafya dersinin 2018 yılında yenilenen halen kullanılmakta olan öğretim programında anlamında öğrenciye kazandırılmak istenen sekiz adet coğrafi beceriler aşağıda sıralanmıştır.

- *Coğrafi gözlem*
- *Arazide çalışma*

- *Coğrafi sorgulama*
- *Zamanı algılama*
- *Değişim ve sürekliliği algılama*
- *Harita becerisi*
- *Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama*
- *Kanıt kullanma*

Burada içinde mekân geçen herhangi bir coğrafi beceri bulunmamaktadır. Fakat değişimi ve sürekliliği algılama becerisi içinde yukarıda bahsedildiği gibi mekândaki değişim ve sürekliliği algılamayı, harita becerileri başlığı altında ise mekânsal dağılışı algılama üzerinde durulmuştur.

Mekânsal düşünme, hem insan adaptasyonu hem de modern yaşam için esastır. Örneğin, çoğu canlı türü için kişinin kendi çevresinde gezinmesi gerekir ve haritalar gibi araçlar insanlar için bu tür akıl yürütmeyi kolaylaştırmaya yardımcı olabilir. Son on yılda, psikoloji, eğitim ve diğer birçok disiplindeki araştırmacılar, mekânsal düşünmenin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik başarısındaki rolünü giderek daha fazla araştırdı(Uttal, Miller, ve Newcombe, 2013).

Araştırmacılar, mekânsal becerilerdeki eğitimle ilgili büyük gelişmeleri açıklamak amacıyla birçok yöntem önerisinde bulunmuşlardır. Bunlardan birincisi yöntem mekân hakkında eğitim verilmesidir. Test uyaranlarının daha iyi kodlanması daha verimli dönüşüm süreçleri veya daha uyumlu stratejiler gibi göreve özgü veya sürece özgü yöntemlerdir. İkinci yöntem ise bilişsel durumlarla açıklanabilir. Dikkat veya bellek olarak mekân hakkında düşünebilme çabasıdır. Örneğin, video oyunları oynayarak belleği çalıştırma veya dikkat kaynaklarının geliştirilmesi, temsil edilen bilginin daha iyi kodlanmasına veya dönüştürülmesine izin verebilir. Üçüncü yöntem, mekânsal eğitimin sosyal-psikolojik değişkenlerle nasıl etkileşime girdiğiyle ilgilidir. Mekânsal kaygı, güven ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları gibi sosyal-psikolojik faktörlerin mekânsal performansı etkilediği düşünülmektedir(Uttal ve diğerleri, 2013, s. 369).

Görsel araçlar uzun zamandır öğretilmek istenen konuların önemli bir parçası olmuştur ve genellikle yenilikler yeni temsil biçimlerinin gelişimini takip etmektedir. Bu görselleştirme uzmanlardan halka kadar birçok kitleye hitap etmektedir. Okullarda kullanılan ders kitapları, fotoğraf, çizim, harita, diyagram ve grafiklerden kapsamlı bir şekilde yararlanır. Sınıfta bilgisayarların artan varlığıyla birlikte, öğrencilerin karmaşık bilimsel durumlar hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun

için benzetim ve animasyonlar gibi dinamik görselleştirmeler faydalı olabilmektedir(Newcombe ve Stieff, 2012, s. 956).

Mekânsal düşünme problem çözme için bir işleri kolaylaştıran bir yön oluşturmakta ve birçok müfredatta eksik bir bağlantı olarak görülmektedir. Bu nedenle mekânla ilgilenen coğrafyacılar başta olmak üzere birçok bilimin mekânsal düşünme ile ilgilenmesine vesile olmuştur(Madsen & Rump, 2012)). Madsen ve Rump (2012), mekânsal düşünme ile alakalı bilgilerin mekânsal düşünmeyi geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda CBS ile bu süreci zenginleştiren coğrafya bölümü öğrencilerinin mekân hakkında düşünmeyi daha iyi becerdiklerini ifade etmişlerdir.

Mekânsal düşünme becerisinin öğrencilerde güçlendirilmesi adına kullanılan coğrafi bilgi sistemleri odaklı çalışmalara değişik örnekler verilebilir. Sönmez'in (2019) çalışmasında yukarıda da bahsi geçtiği gibi coğrafi bilgi sistemleri ile işlenen sosyal bilgiler dersler, dersi alan öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmede klasik öğretim metotlarına göre daha kalıcı bulunduğu ifade edilmiştir. Bu anlamda 2018 yılında yenilenen coğrafya dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlara bakıldığında CBS'in kullanımı önerilmiştir. Bu durum ise okulun fiziki şartlarına bağlanmıştır. Fiziki şartlar uygun olsa bile coğrafya öğretmenlerinin bu alanda herhangi bir eğitimlerinin olup olmadığı, olanların ne düzeyde olduğu, planlarında bu uygulamalara ne kadar süre ayırabilecekleri merak konusudur.

Coğrafya dersinin öğretim programında dört (9, 10, 11, 12) sınıf düzeyinde de olmak üzere dört ortak ünite başlıkları bulunmaktadır. Bunlar üniteler; "*doğal sistemler*, *beşeri sistemler*, *küresel ortam: bölgeler ve ülkeler, çevre ve toplum*" üniteleridir. Dokuzuncu sınıf düzeyinde 22, onuncu sınıf düzeyinde 34, on birinci sınıf düzeyinde iki ders saati olanlar için 29, dört ders saati olanlar için 40, on ikinci sınıf düzeyinde iki ders saati olanlar için 24, dört ders saati olanlar için 34 kazanım belirlenmiştir. Bu anlamda toplamda 130 adet kazanım bulunmaktadır İçinde mekân kavramına vurgu yapılan toplam sekiz kazanım bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi dokuzuncu sınıf, iki tanesi onuncu sınıf, üç tanesi on birinci sınıf, iki tanesi ise on ikinci sınıf düzeyindedir. On bir ve on ikinci sınıf düzeyinde ders saatleri coğrafya öğretim programında haftada iki ve dört olacak şekilde planlanmıştır. Bu değişiklik özelinde incelendiğinde mekân kavramına ait kazanımların her iki uygulamada da yer aldığı görülmektedir. İçinde mekân kavramı geçen kazanımlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Coğrafya Öğretim Programında Mekânsal Düşünme Becerileriyle İlgili Kazanımlar:

Tablo 1'de görüldüğü gibi, dokuzuncu sınıf düzeyindeki 9.1.7. numaralı kazanımda mekânsal verilerin haritaya aktarımından söz edilmekte olup, harita becerisi ile kanıt kullanma becerileri bu kazanımla ilişkilendirilmiştir. Buradan hareketle harita becerisi ve kanıt kullanma becerisinin mekânsal bir düşünme gerektirdiği ifade edilebilir. Çünkü haritalara aktarılan bilgiler, kanıtlar mekân hakkında düşünülen ve kâğıt üzerine aktarılan bilgilerin belli bir düzene göre yapılmasını gerektir.

Tablo 1: *Mekân kavramının geçtiği 9. sınıf kazanımları, coğrafi beceri ve değerler (2 saat)(MEB, 2018a).*

Kazanım Numarası	Kazanım	Coğrafi Beceri	Değer
9. 1. 7.	Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar. "*a) Haritacılık tarihinde önemli olan Türk ve Müslüman bilim insanları ve çalışmaları üzerinde durulur. b) Coğrafi Bilgi Sistemlerine (CBS) ve uzaktan algılama tekniklerine yer verilir. c) Mekânsal verilerin haritaya aktarımında nokta, çizgi ve alansal gösterimlerden yararlanılması sağlanır.*"	Harita becerisi, Kanıt kullanma	

Tablo 2, onuncu sınıf düzeyinde mekânsal düşünme becerileriyle ilişkili iki kazanımı ve bu kazanımlarla ilişkilendirilmiş becerileri göstermektedir. Arazide çalışma ve bunu coğrafya biliminin öngördüğü şekilde inceleme mekân denilen coğrafya biliminin çalışma sahası üzerinde yapılması düşünülmektedir. Bu kazanımlara ek olarak CBS sistemlerinin ve diğer mekânsal teknolojilerden yararlanıldığına dair örnekler verilebilir önerisinde bulunulmuştur. Konuyla ilgili olarak Sönmez (2019) çalışmasında, CBS teknolojileri ile işlenen derslerin mekânsal düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Nitekim 2018 yılında yenilenen coğrafya dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar incelendiğinde CBS'in kullanımının önerildiği dikkat çekmektedir. Ancak CBS kullanımı okulun fiziki şartlarına bağlanmıştır. Fiziki şartlar uygun olduğunda coğrafya öğretmenlerinin bu alanda herhangi bir eğitimlerinin olup olmadığı, CBS eğitimi almış olanların CBS kullanma becerisinin ne düzeyde olduğu, ders planlarında bu uygulamalara ne kadar süre ayırabilecekleri konusuyla ilgili bir açıklama ise programda yer almamaktadır.

Tablo 2: *Mekân kavramının geçtiği 10. sınıf kazanımları, coğrafi beceri ve değerler (2 saat)(MEB, 2018a).*

Kazanım Numarası	Kazanım	Coğrafi Beceri	Değer
10. 2. 10.	Göçün mekânsal etkilerini Türkiye'den örneklerle açıklar.	Arazide Çalışma, Coğrafi gözlem	
10. 4. 1.	Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar. "*Coğrafi problemlerin çözümünde CBS ve diğer mekânsal teknolojilerden yararlanıldığına dair örneklere yer verilir.*"	Arazide Çalışma, Coğrafi gözlem	

On birinci sınıf düzeyinde doğrudan mekân ile alakalı üç adet kazanım bulunmaktadır. Öncelikle bu sınıf düzeyindeki coğrafya dersinin sosyal bilimler liseleri haricinde seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Tablo 3'de görüldüğü gibi, bu kazanımlarda ekonomi politikalarının mekânsal etkileri, kültür mekân ilişkisi ve Türk kültürünün mekânla ilişkisi öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Bu kazanımlar öğrencilere kazandırılırken öğrencilerin kullanması gereken coğrafi beceriler değişim ve sürekliliği algılama, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve harita becerisidir. 2018 yılında güncellenen coğrafya dersi öğretim programında değerler kavramı ilk kez kullanılmıştır. Farklı kültürler ve mekân ilişkisine bakılırken coğrafi beceriler dışında bu kültürlere saygı duyma davranışının gelişmesine de vurgu yapılması program tarafından istenmektedir.

Tablo 3: *Mekân kavramının geçtiği 11. sınıf kazanımları, coğrafi beceri ve değerler (4 saat)(MEB, 2018a).*

Kazanım Numarası	Kazanım	Coğrafi Beceri	Değer
11. 2. 13.	Türkiye'de uygulanan ekonomi politikalarını mekânsal etkileri açısından değerlendirir, "*Cumhuriyet'ten günümüze izlenen ekonomik politikalar içinde mekânsal farklılıkları gidermeye yönelik projeler ve uygulamalar ele alınır.*"	Değişim ve sürekliliği algılama	

11. 3. 2.	Farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılışına etki eden faktörleri açıklar. "*a) Kültürü oluşturan unsurlara yer verilir. b) Farklı kültür bölgelerinin dağılış ve yayılış güzergâhları (İslam, Çin, Hint, Batı, Doğu, Slav-Rus ve Afrika kültür bölgeleri) dikkate alınarak kültür ile mekân arasındaki ilişkiye yer verilir. c) Kültürel çeşitliliğin önemine değinilerek farklı kültürlere karşı saygılın olmanın gerekliliği vurgulanır."*	Coğrafi sorgulama, Harita becerisi	Saygı
11. 3. 3.	Türk kültürünün yayılış alanlarını bölgesel özellikler açısından analiz eder. "*a) Türk kültürünün doğuşu, gelişimi ve özellikleri mekânla ilişkilendirilerek verilir. b) Türk kültürünü temsil eden başlıca maddi ve manevi unsurlara örnekler üzerinden yer verilir."*	Coğrafi gözlem, Harita Becerisi	

Bazı lise türlerinde on birinci sınıf düzeyinde coğrafya dersi dört ders saati yerine iki ders saati de seçilebilmektedir. İki ders saati olan coğrafya dersinde bazı kazanımlar coğrafya dersi öğretim programındaki ilgili kısımdan çıkartılmıştır. Tablo 4'te bakıldığında mekân ile ilgili kazanımlar burada dört saat uygulanan programda yer aldığı gibi olduğu görülmektedir(MEB, 2018b).

Tablo 4: *Mekân kavramının geçtiği 11. sınıf kazanımları, coğrafi beceri ve değerler (2 saat)(MEB, 2018a).*

Kazanım Numarası	Kazanım	Coğrafi Beceri	Değer
11. 2. 9.	Türkiye'de uygulanan ekonomi politikalarını mekânsal etkileri açısından değerlendirir. "*Cumhuriyet'ten günümüze izlenen ekonomik politikalar içinde mekânsal farklılıkları gidermeye yönelik projeler ve uygulamalar ele alınır."*	Değişim ve sürekliliği algılama	
11. 3. 2.	Farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılışına etki eden faktörleri açıklar. "*a) Kültürü oluşturan unsurlara yer verilir. b) Farklı kültür bölgelerinin dağılış ve yayılış güzergâhları (İslam, Çin, Hint, Batı, Doğu, Slav-Rus ve Afrika kültür bölgeleri) dikkate alınarak kültür ile mekân arasındaki ilişkiye yer verilir. c) Kültürel çeşitliliğin önemine değinilerek farklı kültürlere karşı saygılı olmanın gerekliliği vurgulanır."*	Coğrafi sorgulama, Harita becerisi	Saygı

11. 3. 3.	Türk kültürünün yayılış alanlarını bölgesel özellikler açısından analiz eder. "*a) Türk kültürünün doğuşu, gelişimi ve özellikleri mekânla ilişkilendirilerek verilir. b) Türk kültürünü temsil eden başlıca maddi ve manevi unsurlara örnekler üzerinden yer verilir."*	Coğrafi gözlem, Harita Becerisi	

Tablo 5 incelendiğinde on ikinci sınıf düzeyinde doğrudan mekân ile ilgili iki kazanım bulunmaktadır. On ikinci sınıf düzeyinde de on birinci sınıf düzeyinde olduğu gibi coğrafya dersi sosyal bilimler liseleri haricinde seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Türkiye'de yer alan kültürel ve doğal sembollerin mekânla ilişkisi, ülkeler arasında sorun oluşturan mekânsal unsurların çatışma alanları ile ilişkisi kazanım olarak yer almaktadır. Bu kazanımları anlamlandırmak için gerekli olan coğrafi beceriler arazide çalışma, coğrafi gözlem, coğrafi sorgulama, değişim ve sürekliliği algılama ve harita becerisidir. Bunlara ek olarak vatanseverlik değeri bahsedilen kazanımlarda öğrencilere aşılanması gereken değer olarak verilmiştir.

Tablo 5: *Mekân kavramının geçtiği 12. sınıf kazanımları, coğrafi beceri ve değerler (4 saat)(MEB, 2018a).*

Kazanım Numarası	Kazanım	Coğrafi Beceri	Değer
12. 2. 14.	Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisini açıklar. "*a) Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekân algısına olan etkisine yer verilir. b) Türkiye'nin dünya miras listesinde yer alan doğal varlıklar ile şehirleri sembolize eden doğal ve kültürel değerlere yer verilir. c) Coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örneklerine yer verilir."*	Arazide çalışma, Coğrafi gözlem, Coğrafi sorgulama	Vatanseverlik
12. 3. 11.	Ülkeler arasında sorun oluşturan mekânsal unsurları günümüz çatışma alanlarıyla ilişkilendirir. "*Sınır aşan sular sorunu dünyadan ve Türkiye'den örneklerle ele alınır."*	Coğrafi sorgulama, Değişim ve sürekliliği algılama, Harita Becerisi	Vatanseverlik

Bazı lise türlerinde on ikinci sınıf düzeyinde coğrafya dersi dört ders saati yerine iki ders saati de seçilebilmektedir. İki ders saati olan coğrafya dersinde bazı kazanımlar coğrafya dersi öğretim programındaki ilgili kısımdan çıkartılmıştır. Tablo 6'ya bakıldığında mekân ile ilgili kazanımla-

rın iki saatlik programda yer aldığı görülmektedir. Fakat tablo 5'te 12. 2. 14 kazanım numaralı Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisinin belirtildiği becerilerde coğrafi sorgulama becerisi yer alırken, tablo 6'da 12.2.11. kazanım numaralı aynı kazanımda coğrafi sorgulama becerisi yer almamıştır. Kazanımların aynı olmasına rağmen tablo 6'da bu becerinin yer almamasının unutulmuş olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 6: *Mekân kavramının geçtiği 12. sınıf kazanımları, coğrafi beceri ve değerler (2 saat)(MEB, 2018a)*

Kazanım Numarası	Kazanım	Coğrafi Beceri	Değer
12. 2. 11.	Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisini açıklar. "*a) Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekân algısına olan etkisine yer verilir. b) Türkiye'nin dünya miras listesinde yer alan doğal varlıklar ile şehirleri sembolize eden doğal ve kültürel değerlere yer verilir. c) Coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örneklerine yer verilir."*	Arazide çalışma, Coğrafi gözlem,	Vatanseverlik
12. 3. 9.	Ülkeler arasında sorun oluşturan mekânsal unsurları günümüz çatışma alanlarıyla ilişkilendirir. "*Sınır aşan sular sorunu dünyadan ve Türkiye'den örneklerle ele alınır."*	Coğrafi sorgulama, Değişim ve sürekliliği algılama, Harita Becerisi	Vatanseverlik

Özetlenecek olursa mekân ile doğrudan ilişkili kazanımların ünite bazında dağılımına incelendiğinde; doğrudan mekân ile ilgili kazanımların üç adet kazanım ile en fazla beşeri sistemler ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ünitesi iki kazanım ile devam etmektedir. Doğal sistemler ve çevre ve toplum ünitelerinde mekân ile alakalı birer kazanım bulunmaktadır. Kazanımların sınıf düzeyinde yoğunluğu bakımından en fazla on birinci sınıf düzeyinde üç adet kazanım ile yer aldığı görülmektedir.

Kazanımların sınıf düzeyinde dağılımları incelendiğinde en fazla kazanıma sahip düzeyin on birinci sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Sonrasında sırasıyla onuncu, on iki ve dokuzuncu sınıf takip etmiştir. Yukarıda da bahsedildiği gibi on bir ve on ikinci sınıf düzeyinde coğrafya seçmeli dersler arasına girmektedir. Bu nedenle on bir ve on ikinci sınıf düzeyinde bu dersi seçmeyen/seçemeyen öğrencilerin bu kazanımlara ulaşamayacağı düşünülmektedir.

Tablo 7: *Ünite sınıf bazında mekân kavramının kazanımlarında değerlendirilmesi*

Ünite/Sınıf	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
Doğal Sistemler	1	-	-	-	1
Beşerî Sistemler	-	1	1	1	3
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	-	-	2	-	2
Çevre ve Toplum	-	1	-	-	1
Toplam	1	2	3	1	8

Tablo 8'de coğrafi becerilerin sınıf düzeyinde yoğunluğuna göre incelendiğinde zamanı algılama ve tablo, grafik, diyagram hazırlama-yorumlama becerisinin hiçbir mekânsal kazanım ile ilişkilendirilmediği görülmektedir. Coğrafya dersi öğretim programında zamanı algılama becerisinde; coğrafya biliminin inceleme alanındaki konuların değişiminin bir sistemi olduğu ve öğrencinin bu değişimin hızı hakkında zaman becerisine sahip olması gerektiği vurgulanır. Örneğin jeolojik süreçlerdeki değişim insan ömrüyle kıyaslanamayacak kadar uzun ve yavaş bir şekilde gerçekleşir. Örnekten de anlaşılacağı gibi incelenen mekândaki zamansal değişimin farkında olma mekânsal düşünme ile ilgili bir noktadır.

Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisine sahip olmak bilgileri kısa zamanda, hedef kitlenin anlayabileceği sadelikte ve olabildiğince etkili görünmesi için çeşitli çizim ve araçlardan faydalanarak görsel hale getirilmesi bütün disiplinler için son derece önemlidir(Aydın ve Tarakcı, 2018, s. 471). Bu beceri de mekânsal düşünme ile yan yana getirilmemiştir.

Tablo 8: *Mekân kavramının sınıf bazında coğrafi beceriler içinde değerlendirilmesi*

Coğrafi Beceriler/Sınıf	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
Coğrafi Gözlem	-	2	1	1	**4**
Arazide Çalışma	-	2	-	1	**3**
Coğrafi Sorgulama	-	-	1	2	**3**
Zamanı Algılama	-	-	-	-	**-**
Değişim ve Sürekliliği Algılama	-	-	1	1	**2**
Harita Becerileri	1	-	2	1	**4**
Tablo, Grafik ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama	-	-	-	-	**-**
Kanıt Kullanma	1	-	-	-	**1**
Toplam	2	4	5	6	17

Mekânsal düşünme becerisi, ABD, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde örgün eğitim faaliyetlerine adapte edildiği birçok çalışmaya konu olmuştur. Öğretim programları ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de mekânsal düşünme coğrafya dersinin mutlaka bir kısmında yer almaktadır. Türkiye'de yer alan coğrafya öğretim programında böyle bir kazanım bulunmamakta ve mekânsal düşünmenin bütünleştirilmesinin doğru olduğu düşünülmektedir(Ünlü ve Yildirim, 2017, s. 19).

Mekânsal düşünme ile coğrafi bilginin kullanışlılığı artmaktadır. Bireyler bu sayede günlük hayatlarında coğrafya bilgisini daha nitelikli kullanmaktadır. Coğrafya eğitiminde, mekânın kavramının doğru bir şekilde bireylere aktarılması ve öğrencinin bu mekânla ilgili bu bilgileri kullanılması son derece önemlidir.

Mekânla ilgi kurduğunda yer yön anlamında daha iyi çıkarımlar yapıldığı bilinmektedir. Fakat coğrafya dersindeki kazanımlara incelendiği zaman bütün sınıf düzeylerinde toplam 130 kazanımdan 8 tanesi mekân ile doğrudan bağlantılıdır. Coğrafya dersinin amaçlarında ve kazanımlarında mekâna vurgu yapılmıştır fakat coğrafya dersinin programında mekânsal düşünme coğrafi bir beceri olarak alınmamıştır. Mekânsal düşünme coğrafi bir beceri midir? Yoksa bütün bu beceriler içinde varlığını koruyan bilişsel ve geliştirilebilir bir özellik midir? soruları akla gelmektedir. Tanımı, sınırları geniş olan birçok disiplin tarafından benimsenen mekânsal düşünme becerisini coğrafya dersinde öğrencilere oldukça gerekli olduğu açıktır. Okul öncesi, ilköğretim kademesinde birçok ders içinde mekân kavramı geçmekte coğrafya dersinde ise bu kavram ile ilgili sistemler daha da karmaşıklaşmaktadır. Ortaöğretim sürecinde alınan coğrafya eğitiminin mekânsal düşünmeye etkisi araştırmaya açıktır.

KAYNAKÇA

Akengin, H. (2008). Coğrafya Öğretmenlerinin Yenilenen Lise Coğrafya Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*(18), 1-20.

Aydın, A., & Tarakcı, F. (2018). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Grafik Okuma, Yorumlama Ve Çizme Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 469-488. doi:10.17051/ilkonline.2018.413806

Baloğlu Uğurlu, N. h., & Aladağ, E. f. (2015). Mekânsal Düşünmenin Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri Ve Öğretmenlerin Bu Beceri Hakkındaki Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 0*(32), 22. doi:10.14781/mcd.31563

Bednarz, R., & Lee, J. (2019). What İmproves Spatial Thinking? Evidence From The Spatial Thinking Abilities Test. *International Research in Geographical and Environmental Education, 28*(4), 262-280. doi:10.1080/10382046.2019.1626124

Gersmehl, P. J., & Gersmehl, C. A. (2007). Spatial Thinking By Young Children: Neurologic Evidence For Early Development And "Educability". *Journal of Geography, 106*(5), 181-191.

Gönülaçar, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi: bir durum çalışması.* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kızıl, Ö. (2021). *Kronolojik ve mekânsal düşünme becerileri bağlamında T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının senkronik yaklaşımla öğretimi.* (Doktora tezi). Gazi üniversitesi, Ankara.

Köşker, N. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mekânsal Biliş Yeterliliklerine İlişkin Düşünceleri. *Journal of World of Turks*, 161-173.

Lee, J., & Bednarz, R. (2012). Components Of Spatial Thinking: Evidence From A Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography, 111*(1), 15-26. doi :10.1080/00221341.2011.583262

Madsen, L. M., & Rump, C. (2012). Considerations of How to Study Learning Processes when Students use GIS as an Instrument for Developing Spatial Thinking Skills. *Journal of Geography in Higher Education, 36*(1), 97-116. doi:10.1080/03098265.2011.576336

MEB. (2018a). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf

MEB. (2018b). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi* Ankara Retrieved from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf

Newcombe, N. S., & Stieff, M. (2012). Six Myths About Spatial Thinking. *International Journal of Science Education, 34*(6), 955-971. doi:10.1080/09500693.2011.588728

NRC. (2006). *Learning to think spatially*. Washington, DC: The National Academies Press.

Özgen, N. (2010). Bilim Olarak Coğrafya ve Evrensel Paradigmaları. *Ege Coğrafya Dergisi, 19*(2), 1-26.

Sönmez, F. (2019). *Coğrafi bilgi sistemlerine (cbs) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin mekansal düşünme becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Trabzon üniversitesi, Trabzon.

Uttal, D. H., Miller, D. I., & Newcombe, N. S. (2013). Exploring and Enhancing Spatial Thinking. *Current Directions in Psychological Science, 22*(5), 367-373. doi:10.1177/0963721413484756

Ünlü, M., & Yildirim, S. h. (2017). Coğrafya Dersi Öğretim Programına Bir Coğrafi Beceri Önerisi: Mekânsal Düşünme Becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(35), 13-13. doi:10.14781/mcd.291018

Yayla, O. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal teknolojilere dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Trabzon üniversitesi, Trabzon.

Yiğit, T. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerine oryantiring uygulamalarının etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Bölüm 13

OKULLARDAKİ EĞİTİM HİZMETİ KALİTE ALGISI: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ

Nadide Senem ÇELİK[1]

Taner TUNÇ[2]

1 Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstatistik Bölümü, e-mail: n.senemkes@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9919-3644

2 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstatistik Bölümü, e-mail: ttunc@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5548-8475

GİRİŞ

Son yıllarda hizmet üreten işletmeler tüketici ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak iş ve işlem yapma gerekliliği içerisine girmişlerdir. Tüketicinin piyasada ortaya çıkarılan benzer ürünler arasından sağlıklı bir seçim yapabilmesi için, işletmelerin birbiriyle yaptığı rekabet yarışını kazanması ve kendi ürettiği hizmeti ön plana çıkarmasıyla ilgili ekstra bir çaba göstermesi gerekmektedir. Bu yüzdendir ki üretici için tüketicinin zevki, ihtiyaçları ve beklentileri en önemli belirleyici olmalıdır. Tüketici her zaman kendisi için beklentilerine en kısa yoldan ulaştıran hizmetleri satın almayı tercih edecektir. Bu sebeple firmalar kendilerinin tercih edilmesi için iyileştirme yoluna gitmeli, gerekli araştırma-geliştirme çalışmalarına büyük bir hassasiyetle önem vermelidir.

Eğitim kurumları bütün bir hizmet sektörü yelpazesinde önemli bir yere sahiptir. Odağında öğrenciler olan eğitim kurumları eğer eğitim plan ve programını belirlerken öğrencilerin ihtiyaçlarını, o eğitim kurumundan beklentilerini iyi bir şekilde tespit edemezse sağlıklı ve uzun süreli bir hizmet veremez. Bu sebepledir ki her işletmede olduğu gibi eğitim sektöründe de güncel gelişmelere, teknolojik değişimlere hızla uyum sağlanmalı, tüm araştırma çalışmaları güncel tutulmalıdır. Öğrencilerden alınacak dönütler doğru değerlendirilmeli ve bunun üzerine sunulan hizmet geliştirilmelidir. Ayrıca Uluslararası Standartlar Örgütü'nün belirlemiş olduğu kalite standartları da benimsenmiş olmalıdır.

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarında sunulan hizmet kalitesinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve beklentilerinin ne olduğunu ortaya çıkarmak ve söz konusu bu durumların oluşumunda nelerin etkili olduğunu tespit etmektir.

Günümüzde toplumlar, hızla değişen teknolojik yapıya ayak uydurabilmek için dinamik bir eğitim-öğretim yapısına ihtiyaç duymuşlardır. Bir toplumun gelişmişlik düzeyi, sosyal ve kültürel konjonktürü, misyonundaki ekonomik seviye ve buna benzer durumlar o toplumun uyguladığı eğitim ve öğretimle doğrudan ilgilidir. Bu nedenle öncelikle eğitim kavramını tanımlamak gerekir. Eğitim sözlükte; "büyütmek, yetiştirmek, geliştirmek" anlamında kullanılırken; "Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." (Ertürk, 1979) ve "Bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Tyler, 1949).

Hizmet hayatımızın her alanında var olan bir kavramdır. İnsan çabasıyla üretilen ve tüketiciye doğrudan yarar sağlayan, somut olmayan ürünler şeklinde de tanımlanabilir (Karahan, 2006). Hizmet sektöründe oluşan ürünleri fiziksel ürünlerden ayrıştıran bazı özellikler vardır. Bunlar; soyutluluk, bölünmezlik, dayanıksızlık, değişkenliktir (Rust vd., 1996).

Bazı araştırmacılar, genel olarak kabul edilmiş bir hizmet tanımının olmadığını, başka bir görüşe göre ise hizmet tanımının geliştirilemeyeceğini öne sürmüşlerdir (Uyguç, 1992).

Hizmet kalitesi "işletmenin müşteri beklentilerini karşılayabilme ve geçme yeteneği" olarak tanımlanabilir. Hizmet kalitesinde önemli olan müşteri tarafından algılanan kalitedir (Torlak, 1998).

Tüketici pek çok uyarıcıyı aynı anda algılayarak ortaya çıkan hizmet kalitesini kendisine göre tanımlamakta ve verilen hizmet ile beklediği hizmet arasında bir karşılaştırma yapmaktadır. Önemli olan nokta tüketicinin sunulan hizmet sonucundaki algısının yüksek çıkmasıdır. Yaptığı karşılaştırma sonucunda sunulan hizmet ile algılanan hizmet arasındaki fark negatif ise tüketicinin hizmetin kalitesini olumsuz olarak değerlendirdiği sonucuna varılabilir. Eğer fark pozitif ise de tüketicinin kaliteyi olumlu bir şekilde değerlendirdiğini düşünebiliriz.

Kalite kavramı eğitim sektöründe değerlendirilirken öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının giderilebilmesi, oluşan aksaklıkların dinamik bir şekilde çözüme ulaştırılabilmesi için gerekli olan insan, hizmet ve yönetim kalitesini kapsamaktadır. Eğitimde kalitenin iyi seviyelere taşınabilmesinin en temel yolu, öğrencilere daha yakın ve anlayışlı davranabilmek, kriz anlarını en sağlıklı şekilde yönetip çözüm odaklı yaklaşımlarda bulunmaktır. Öğrencilerin ilerleyen yıllarda gereksinimlerinin derecelendirilebilir niteliklere dönüştürülmesi, devamlı kalite isteyen bir kurum için göz önünde bulundurulması gereken bir unsurdur. Bu da ancak hizmet sürecine dâhil olan kurum içi ve kurum dışı herkesin beklentilerinin iyi değerlendirilmesiyle mümkündür. Eğitim sektöründe hizmet süreci boyunca aktif olan herkes, ortaya çıkarılan hizmetin öğrenciler tarafından ne şekilde değerlendirilebileceğini öğrenmek için bir metot geliştirilmelidir. Buradan açığa çıkacak bilgilerle ancak öğrencilerin beklentilerini tatmin edici bir hizmet sunmaları mümkün olur. Bu doğrultuda eğitim sektöründeki hizmet süreci açısından, "kalite, öğrencinin verilen hizmetten beklentileri ile sunulan hizmetin kıyaslanması şeklinde ortaya çıkmaktadır" denilebilir. (Parasuraman vd, 1985). Sonuç olarak duyulan doyum öğrencilerin beklentilerinin ne kadar karşılandığıyla doğru orantılıdır. Dolayısıyla da karşılanan beklenti doğrudan kaliteyi etkilemektedir.

Ortaöğretimde hizmet süreci içerisinde hizmeti veren ve alan bireylerde bu hizmete karşı birçok tutum ortaya çıkar. Kalitenin sağlanabilmesi ve geliştirilebilmesi için çok öğrencili kurumlar olan ortaöğretim kurumları, öğrencileri anlamak ve onlara göre düzenleme yapmak zorundadır. Yani, geleceğini iyi planlayabilmiş uygun mezunlar verilebilmesi için ortaöğretim kurumlarının, bu amacına uygun kendisine destek olan öğretim

personelini tanıması ve bu personel tarafından onların ihtiyaç ve beklentilerinin anlaşılması gerekmektedir.

Eğitim kurumlarında toplam kalitenin işleme alınması ve gerektiği gibi uygulanabilir olması çok önemlidir. Çünkü toplam kalite yönetiminde asıl önemli olan sonuçlardan çok süreçtir. Süreçlerin devamlı olarak iyileştirilmesi düşüncesi hizmet sektöründe kendisine yer bulmuştur. Bu dinamikliğin eğitim hizmeti veren kurumlarca benimsenmesi kaçınılmaz olmuştur.

Ortaöğretim kurumlarında öğretim elemanları tarafından algılanan hizmet kalitesinin netleştirilmesi, öğrencilerce belirlenen ihtiyaçlar ve beklentiler ışığında ortaya çıkan verilerin analizinin oluşturularak değerlendirilmesine yol gösterecektir. Sonrasında elde edilen bilgilerin karar verirken değerlendirilmesi, ortaöğretimde devamlı iyileştirme ve geliştirme uygulamalarının gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Eğitim ve öğretim kurumlarında algılanan hizmet kalitesinin belirlenebilmesi sebebiyle, hizmet kalitesini değerlendirmede kullanılan on hizmet kalitesi belirleyicisi baz alınarak, eğitim personelinin mevcut hizmetten beklentilerinin ve algılarının kıyaslanması gereği oluşmaktadır.Bu gelişmelerin ışığında hizmet kalitesini müşteri açısından anlamlandırma zorunluluğu ortaöğretimde de anlaşılmıştır (Seymour, 1993).

YÖNTEM

Hizmet sektöründeki kaliteyi ölçmek için Parasuraman ve arkadaşları tarafından ilk kez 1985 yılında SERVQUAL ölçeği kullanılmıştır (Parasuraman vd., 1988:12-40; Jain & Jain, 2015: 341-355). Ölçeğin hizmet kalitesini belirleme gücü, ölçeğin geliştirilmesi için kavramsal çerçeveyi oluşturan hizmet kalitesi modeliyle de desteklenmiştir. Zaman içinde birçok farklı disiplinde, farklı sosyal ve kültürel ortamda yaygın olarak uygulanmıştır. Ölçeğin kullanım sıklığı ile hizmet kalitesi ölçümünde tatminkar sonuçlar vermesi SERVQUAL'i geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olma özelliğine kavuşturmuştur. Bu yönüyle SERVQUAL algılanan hizmet kalitesini ölçmede en popüler standart ölçüm aracı olarak görülmektedir (Nyeck et. al., 2002:101-107).

Hizmet kalitesini ölçtüğü düşünülen SERVQUAL ölçeği, tüketici beklentilerini ve hizmet algılarını ölçmede kullanılan beş temel boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır (Parasuraman vd., 1991b:420-450; Jain & Jain, 2015: 341-355). SERVQUAL ile elde edilen hizmet kalitesi, tüketicilerin kalite ile ilgili tüketim öncesi beklentilerinin, hizmet deneyimine ilişkin gerçek algılarıyla ne kadar örtüştüğünün veya örtüşmediğinin nicel bir ifadesidir. Yani hizmet kalitesi modeli, kaliteyi belirli bir hizmetin sunumunda, sunumun beklentileri ne kadar iyi karşıladığına dair algıyı bek-

lenti-teyit temelinde ölçen bir araçtır (Oliver, 1996; Lin & Chang, 2011: 1053-1062).

Hizmet kalitesi boyutlarının ve hizmet alanların zihinsel yapılarının uyum içinde olduğu varsayımı ile geliştirilen bu ölçüm aracı; beş boyut, 22 beklenti maddesi ve 22 algı maddesinden oluşan soru çiftlerinden meydana gelmiştir. Bununla beraber beklenti ve algı boyutunda; fiziksel yapıyı anlamak için 4 madde, güvenilirlik için 5 madde, heveslilik için 4 madde, itimat için 4 madde ve empatiyi ölçmek için 5 madde bulunmaktadır. (Parasuraman vd., 1988:12-40; Jain & Jain, 2015: 341-355). Yüz yüze görüşmede uygulanmak üzere geliştirilmiş olan SERVQUAL, istatistiksel güvenilirlik için örneklem hacmi geniş olduğunda daha iyi sonuçlar vermektedir. Uygulamada, hizmet alanın demografisi, kalite süreciyle, markayla veya kategoriyle ilgili daha önceki deneyimleri ve davranışsal niyetlerini (tekrar ziyaret etme / tekrar satın alma gibi sadakat niyetleri ile bir başkasına tavsiye etme eğilimi) de sorgulanmaktadır (Nyeck, et. al., 2002:101-107).

Beş yıllık bir sürede geliştirilen ölçek son hali verilmeden önce test-tekrar test yöntemi ile test edilerek sadeleştirilmiştir. Ölçüm aracını geliştiren Parasuman, Ziethaml ve Berry, SERVQUAL'in yüksek güvenilirlikte ve geçerli bir araç olduğunu iddia etmektedirler (Zeithaml vd., 1990). Ölçüm aracı birçok coğrafyada, sosyal ve ekonomik kültürde hizmet kalitesi araştırmalarında yaygın olarak kullanılmıştır. SERVQUAL, sağlık, ekonomi, eğitim, sanat gibi birçok alanda hizmet kalitesini ifade etmede ve ölçmede kullanılan en önemli ölçüm aracıdır. (Nyeck, et. al., 2002:101-107). Araştırmacılar hizmet kalitesi ölçümü için farklı alanlara ait özgün çalışmalarda SERVQUAL ölçüm aracı üzerinde küçük değişiklikler yaparak uygulamışlardır. Bu küçük değişiklikler ile ölçüm aracı kullanım alanına göre EDUQUAL (eğitim) (Mahapatra & Khan, 2006), HEALTHQUAL (sağlık) (Lee, 2016: 1-26) ve ARTSQUAL (sanat) (Higgs vd., 2005) gibi isimler almaktadır.

SERVQUAL, müşterilerin hizmet kalitesini nasıl anladığına dair daha kapsamlı bir kavramsallaştırmanın parçası olarak geliştirilmiştir. Bu kavramsallaştırma, hizmet kalitesi modeli veya daha popüler olarak boşluklar modeli olarak bilinir. SERVQUAL modelinin önce hizmet kalitesini on boyutta ölçeklendirmesine rağmen; yapılan test ve tekrar test işlemlerinden sonra bazı boyutların birbirleriyle ilişkili olduğu saptanarak ölçüm aracı, hizmet kalitesi boyutlarını temsil ettiği düşünülen fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, itimat, empati boyutlarına indirgenmiştir. Böylece 1990'ların başlarında, hizmet kalitesi modeli, ileri istatistiksel yöntemlerde daha kararlı ve tutarlı olarak tespit edilen beş faktöre göre son şeklini almıştır. (Oliver, 1996; Parasuraman vd., 1994:111-124; Zeit-

haml & Bitner, 1996; Lin & Chang, 2011: 1053-1062; Jain & Jain, 2015: 341-355). Bu faktörler;

Güvenilirlik, sunulacak hizmetin güvenilir ve doğru bir şekilde gerçekleştirme yeteneğidir. Performansın tutarlılığını içerir, firmanın hizmeti ilk defada doğru yapması ve verdiği sözü tutması anlamına gelir. Taahhüt edilen hizmetin kusursuz, güvenilir biçimde yerine getirme becerisidir. Okulların misyon ve vizyonlarına ne ölçüde uyduklarını ifade etmektedir.

İtimat, çalışanların bilgisi ve nezaketi ve güven ve güveni aktarma yetenekleridir. Çalışanların bilgili, nazik olması ve müşterilerde güven duygusu uyandırma becerileridir. Öğrencilerin verilen hizmete ve bilimsel düzeye olan güvenlerini kapsamaktadır.

Fiziksel Özellikler, tesislerin, ekipmanın, personelin ve iletişim materyallerinin görünümüdür. Okul yapılarının eskiliği, temizliği eşyalarının estetik ve yeniliği gibi konuları kapsamaktadır.

Empati, müşterilere özen gösterme, bireysel ilgi, kendilerini özel hissettirme duyarlılığıdır. Öğrencilerin okullarda özel hissetmelerini sağlayacak yaklaşımları ve ihtiyaçlarını anlama çabası sarf etmeyi kapsamaktadır.

Heveslilik, müşterilere yardım etme ve hızlı hizmet sunma istekliliğidir. Eğitim ve öğretim çalışanlarının öğrencilere olan ilgileri, problemlerine çözümünde çabukluk ve istekliliklerini kapsamaktadır.

Bu boyutlara göre verilen hizmetin iyiliği, kötülüğü, eksikliği belirlenerek değerlendirmeler yapılmaktadır. Tüketicilerin hizmeti almadan önce belirlenen bu ifadeler hakkında çeşitli beklentileri bulunmakta, hizmeti aldıktan sonra, beklentileri ile aldıkları hizmeti karşılaştırmaktadırlar (Naik & Srinivasan, 2015: 27-43). Alınan hizmet beklentileri karşılıyor veya beklentileri aşıyorsa hizmetin kaliteli olduğu kabul edilir. Ancak eğer hizmet beklentilerin altında kalıyorsa, sunulan hizmette bir boşluk olduğu sonucuna varılmaktadır.

Hizmet kalitesi ölçüm modeli, bir mekandan, sistemden veyahut olgudan memnuniyetini bildiren kişi için beklentiyi karşılama/karşılamama temeline dayanmaktadır. Bazı araştırmacılar ise ölçüm aracının hizmet kalitesinden çok memnuniyeti ölçtüğünü iddia etmektedir (Souca Ma, 2011: 40-429). Ayrıca araştırmalar, tüketicilerin bir ürün kategorisi veya markasıyla deneyim kazandıkça beklentilerini sürekli değiştirdiğini, aslında zamanla beklentilerin değiştiğini gösteriyor (Parasuraman vd., 1991a:39-48). Buna rağmen, SERVQUAL ölçüm aracı ideal beklentileri ortaya çıkaran algılanan hizmet kalitesinin ölçümünde başarılı bir ölçüm süreci gerçekleştiren bir örüntü olarak yaygın kullanımına devam etmektedir (Johnson & Mathews, 1997: 291). SERVQUAL ölçme aracını kullanan

çok sayıda makalenin çok küçük bir kısmında ise yazarlar ölçme aracının doğrulanması ile ilgilenmişlerdir (Nyeck vd., 2002:101-107). Bu sebepten bu araştırma için ölçeğin doğrulanması kapsam dışında tutulmuştur.

Sağlık alanında hastanelerin yatan hastalara ve poliklinik hastalarına verdikleri hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde, SERVQUAL üzerinde yapılan küçük değişikliklerden sonra ortaya çıkan düzenlenmiş ölçek algılanan hizmet kalitesini ölçmek için kullanılmaktadır. Bununla beraber hizmet kalitesi ölçümünde temel yapı değişmemektedir. Beklenen hizmet kalitesi ile algılanan hizmet kalitesi arasındaki farklılık ortaya çıkarılmakta ve yorumlanmaktadır.

SERVQUAL ölçeği, alt boyutlarının İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşan "**RATER**" kelimesi SERVQUAL ölçeği için hizmet kalitesini "puanlayan, ölçen" bir araç olarak ifade edilmektedir (Zeithaml vd., 1988:35-48; Jain & Jain, 2015: 341-355).

Toplanan veri üzerinden hizmet kalitesi ölçümü yapılırken SERVQUAL ölçeğinden elde beklenen ve algılanan puanları arasındaki fark hesaplanır. Bu fark değerleri;

$$D_{ij} = E_{ij} - P_{ij} \quad (i = 1,2,,\dots,n \;;\quad j = 1,2,\dots,p) \qquad (1)$$

ile elde edilir. Burada;

n: gözlem sayısı p: madde sayısı

D_{ij}: i-nci gözlemin j-nci madde için FARK puanı

E_{ij} : i-nci gözlemin j-nci algı maddesi puanı

P_{ij} : i-nci gözlemin j-nci beklenti maddesi puanını ifade etmektedir.

Elde edilen fark değerlerinden sonra her gözlem için her boyuta ait SERVQUAL Skoru hesaplanır. t-nci boyut için SERVQUAL skoru;

$$SS_t = \frac{1}{p_t}\sum_{i=1}^{n}\sum_{j}^{p} D_{ij}$$
$$(i = 1,2,,\dots,n\,; j = 1,2,\dots,p\,; t = 1,2,\dots,k) \qquad (2)$$

ile hesaplanır. Burada;

k: boyut sayısı

p_t: t-nci boyuttaki madde sayısı

n: gözlem sayısını

göstermektedir.

t-nci boyut için Ortalama SERVQUAL Skoru ($\overline{SS}_t$), tüm gözlemler için elde edilmiş olan SERVQUAL Skorları toplanıp, t-nci boyuttaki gözlem sayısına (n_t) bölünerek hesaplanır.

$$\overline{SS}_t = \frac{1}{n_t}\left[\frac{1}{p_t}\sum_{i=1}^{n}\sum_{j}^{p} D_{ij}\right] = \frac{1}{n_t} SS_t \quad (t = 1,2,\dots k) \qquad (3)$$

Daha sonra Ağırlıklandırılmamış SERVQUAL Skoru (ASQ), her bir boyut için hesaplanmış olan ortalama SERVQUAL skorlarının ($\overline{SS}_t$) toplanıp boyut sayısına bölünmesiyle hesaplanır.

$$ASQ = \frac{1}{k}\sum_{t=1}^{k} \overline{SS}_t \quad (t = 1,2,\dots k) \qquad (4)$$

(1), (2), (3) ve (4) eşitlikleri ile elde edilen puanlara göre; beklenti, hizmetin gerçekleşmesi ile oluşan kalite algısının üzerinde olduğunda hizmet kalitesi düşük kabul edilir. Algının beklentiyi geçtiği durumda ise algılanan hizmet kalitesi yüksektir. Uygulanacak likert tipi ölçeğin cevap düzeylerine (5Lİ, 7Lİ) göre hizmet kalitesi algılarına ait eşik değerler de değişmektedir. Bu çalışmada 5 cevap düzeyli (5Lİ) Likert tipi ölçek kullanıldığından hizmet kalitesi skorları -4 ile +4 arasında değerlendirilmiş olup SERVQUAL skorlarına ait eşik değerler Tablo 1 ile verilmiştir.

Tablo 1: *5li Likert Maddeli SERVQUAL Skorları Eşik Değerleri*

SERVQUAL Skoru (ASQ)	Değerlendirme
$-4{,}00 \leq ASQ < -3$	Çok kötü hizmet kalitesi
$-2{,}99 \leq ASQ < -2$	Kötü hizmet kalitesi
$-1{,}99 \leq ASQ < -1$	Orta düzeyde hizmet kalitesi
$-0{,}99 \leq ASQ < 0$	İyi hizmet kalitesi
$ASQ \geq 0$	Çok iyi hizmet kalitesi

Tablo 1‘e göre algılanan hizmet kalitesi skorlarının -4’e yaklaştıkça kötüleştiği; +4’e yaklaştıkça da iyileştiği göz önüne alınarak araştırma sonuçları raporlanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada hizmet kalitesini ölçen SERVQUAL ölçeği kullanılarak Samsun’da öğrencilerin okudukları özel ve devlet okullarındaki algıladıkları hizmet kalitesinin ölçümü amaçlanmaktadır. Öğrencilerin beklentileriyle algıladıkları hizmetin arasındaki farkın büyüklüğü okullardaki

algılanan hizmetin ne derece kaliteli olduğunun ortaya çıkarılması eğitim öğretimin iyileştirilmesinde önemli bir ölçüttür. Bu amaçla Samsun ilinde merkezde yer alan çeşitli okullarda okuyan 928 öğrenciye demografik değişkenlerden ve SERVQUAL ölçeğinden oluşan soru formu uygulanmıştır. Öğrencilerin soru formunda bilgi eksikliği olanlar ile tekdüze cevap verenler ayrılarak analiz dışı tutulmuştur. Geriye kalan 922 öğrencinin verdiği cevaplar üzerinden analizler gerçekleştirilmiş olup öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2 ile verilmiştir. Bu tabloda okul türleri gerektiğinde; EML (Endüstri Meslek Lisesi), İHL (İmam Hatip Lisesi), SML (Sağlık Meslek Lisesi), TML (Ticaret Meslek Lisesi), KML (Kız Meslek Lisesi), AL (Anadolu Lisesi), FL (Fen Lisesi) şeklinde kısaltılarak kullanılabilecektir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

OKUL TÜRÜ	KİŞİ SAYISI	ORAN (%)
Endüstri Meslek Lisesi	200	21,7
İmam Hatip Lisesi	98	10,6
Sağlık Meslek Lisesi	126	13,7
Ticaret Meslek Lisesi	144	15,6
Kız Meslek Lisesi	44	4,8
Sosyal Bilimler Lisesi	114	12,4
Anadolu Lisesi	108	11,7
Fen Lisesi	88	9,5
CİNSİYET	KİŞİ SAYISI	ORAN (%)
Kadın	436	47,3
Erkek	487	52,7
AYLIK GELİR DÜZEYİ	KİŞİ SAYISI	ORAN (%)
950 TL ve altı	70	7,6
951-1900 TL	312	33,8
1901-2850 TL	228	24,7
2851-3800 TL	152	16,5
3801-4750 TL	54	5,9
4751-5700 TL	28	3,0
5701-6650 TL	16	1,7
6651 TL ve üzeri	62	6,7
ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	KİŞİ SAYISI	ORAN (%)
İlköğretim	529	57,4
Lise	242	26,2
Önlisans	24	2,6
Lisans	83	9,0
Lisansüstü	44	4,8
BABA EĞİTİM DÜZEYİ	KİŞİ SAYISI	ORAN (%)
İlköğretim	328	35,6
Lise	248	26,2

Önlisans	49	5,3
Lisans	219	23,8
Lisansüstü	78	8,5
OKUL TERCİH SEBEBİ	KİŞİ SAYISI	ORAN (%)
Okulun Başarısı	210	22,8
Sınavdan Alınan Puan	482	52,3
Yakın Çevre Etkisi	112	12,1
Okulun Sosyal Faaliyetleri	16	1,7
Ulaşım Kolaylığı	66	7,2
Eğitim Kadrosunun Davranış Biçimi	36	3,9
OKULDAN GENEL MEMNUNİYET	KİŞİ SAYISI	ORAN (%)
Çok Memnun	94	10,2
Memnun	274	29,7
Kararsız	314	34,0
Memnun Değil	148	16,1
Hiç Memnun Değil	92	10,0

Tablo 2'ye görüldüğü gibi; katılımcıların %4,8'i kız meslek lisesi öğrencisi %9,5'i fen lisesi öğrencisi iken %21,7'sinin ise endüstri meslek lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin %43,7'sinin kadın, %52,3'ünün erkek olduğu; %9,5'i 19 yaşında %53,4'ünün de 18 yaşında olduğu; katılımcıların %1,7'sinin gelir düzeyinin 5701TL ile 6650TL arasında, %33,8'inin ise 951 TL ile 1900TL arasında olduğu; %2,6'sının anne eğitim düzeyinin ön lisans, %57,4'ünün ilköğretim düzeyinde olduğu; %5,3'ünün baba eğitim düzeyinin ön lisans, %35,6'sının ilköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okudukları okulları tercih sebeplerine bakıldığında %52,3'ünde lise giriş sınavından alınan puanın etkili olduğu, %22,8'inde ise okulun başarısının etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okudukları okullardan memnuniyet dereceleri ise sırasıyla %10 hiç memnun değil, %10,2 çok memnun, %16,1 memnun değil, %29,7'si memnun ve %34,8'inin kararsız olduğu gözlenmiştir.

Okul türlerine göre hizmet kalitesi boyutlarının ayrı ayrı iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 3 ile verilmiştir.

Tablo 3. Okullara göre hizmet kalitesi boyutlarının iç tutarlılık katsayıları

Boyutlar (n=922)	Fiziksel Özellikler	Güvenirlilik	Heveslilik	Güven	Empati	Tüm Ölçek
Fen Lisesi	0,827	0,898	0,734	0,730	0,785	0,930
Anadolu Lisesi	0,846	0,785	0,759	0,769	0,788	0,807

Ticaret Meslek Lisesi	0,854	0,891	0,844	0,868	0,905	0,958
Sağlık Meslek Lisesi	0,841	0,848	0,759	0,864	0,883	0,946
Sosyal Bilimler Lisesi	0,774	0,740	0,742	0,895	0,938	0,944
İmam Hatip Lisesi	0,763	0,837	0,712	0,848	0,894	0,941
Kız Meslek Lisesi	0,778	0,823	0,811	0,762	0,780	0,929
Endüstri Meslek Lisesi	0,870	0,853	0,829	0,858	0,902	0,953

Tablo 3'e göre tüm okulların hizmet kalitesi ölçeğine göre tüm alt boyutlarda elde edilen iç tutarlılık katsayıları 0,712 ile 0,938 arasında değer alırken toplamda ölçeğin okullara göre iç tutarlılığın 0,807 ile 0,958 arasında değiştiği ve literatüre göre çok iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu da çalışmaya dâhil olanların servqual hizmet kalitesi ölçeğindeki soruları doğru anladıklarını ve ölçeğin hizmet kalitesini bir bütün olarak ölçtüğünün göstergesidir.

Hizmet kalitesini oluşturan beklenti ve algı skorları arasındaki farkın önemliliği Tablo 4 ile verilmiştir.

Okullar	Beklenti Puanı		Gözlenen Puan		p-değeri
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	
Fen Lisesi	89,88	17,79	70,20	16,33	<0,001
Anadolu Lisesi	93,13	11,25	66,61	14,60	<0,001
Ticaret Meslek Lisesi	91,89	16,25	69,13	20,59	<0,001
Sağlık Meslek Lisesi	89,87	16,04	60,9	1706	<0,001
Sosyal Bilimler Lisesi	92,68	14,67	29,29	16,73	<0,001
İmam Hatip Lisesi	94,32	13,77	66,30	18,76	<0,001
Kız Meslek Lisesi	90,13	10,06	58,91	15,58	<0,001
Endüstri Meslek Lisesi	89,76	15,83	68,06	19,58	<0,001

Tablo 4. Okulların beklenti ve algı puanları arasındaki farklılık

Tüm okulların hizmet kalitesi için beklenen ve gözlenen hizmet kalitesi puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olduğu gözlenmiştir ($p<0.001$).

Okullardaki öğrenciler için beklenti puanlarıyla algı puanları birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yani okullarda öğrenim gören öğrencilerin beklentilerinin genel olarak karşılanmadığı ancak bazı okulların diğerlerinden daha iyi olduğu bariz olarak

görülmektedir. Okullarda hizmet kalitesi boyutlarının cinsiyet açısından karşılaştırması Tablo 5 ile verilmiştir.

Tablo 5'e göre tüm okullarda hizmet kalitesi ölçeğinin alt boyutlarında elde edilen tüm servqual hizmet kalitesi skorları için cinsiyetin Ticaret Meslek Lisesinde fiziksel özellikler boyutunda; Sağlık Meslek Lisesi için tüm alt boyutlarda; İmam Hatip Lisesinde Fiziksel özellikle, güvenilirlik, güvence ve empati boyutlarında istatistiksel olarak önemli bir etkisinin olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$). Bununla beraber diğer okulların algılanan hizmet kalitesi skorları cinsiyet değişkeninden etkilenmemektedir ($p>0,05$). Ticaret Meslek Lisesi hariç diğer önemli farklılık olan liselerde kız öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi skorları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Tablo 5. Okulların cinsiyete göre servqual skorlarının karşılaştırılması

Okullar	Boyutlar	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	p-değeri
Ticaret Meslek Lisesi	Fiziksel özellikler	Erkek	-0,4730	1,03993	0,015*
		Kadın	-0,9071	1,07691	
Sağlık Meslek Lisesi	Fiziksel Özellikler	Erkek	-1,4397	1,10154	0,00*
		Kadın	-0,5147	1,38750	
	Güvenilirlik	Erkek	-1,8552	1,09723	0,001*
		Kadın	-1,0941	1,40976	
	Heveslilik	Erkek	-1,2672	1,09411	0,001*
		Kadın	-0,6176	0,95268	
	Güvence	Erkek	-2,0603	1,38864	0,003*
		Kadın	-1,3529	1,23554	
	İtimat	Erkek	-2,0483	1,37512	0,004*
		Kadın	-1,3353	1,32999	
	Toplam	Erkek	-1,7539	1,06682	0,000*
		Kadın	-1,0040	1,14311	
İmam Hatip Lisesi	Fiziksel Özellikler	Erkek	-0,8333	1,07601	0,010*
		Kadın	-0,2400	1,16820	
	Güvenilirlik	Erkek	-1,6417	0,82715	0,035
		Kadın	-1,1440	1,39213	
	Güvence	Erkek	-2,0104	1,01184	0,003*
		Kadın	-1,3000	1,28373	
	İtimat	Erkek	-2,2333	1,03499	0,003*
		Kadın	-1,2560	1,46192	
	Toplam	Erkek	-1,5663	0,63262	0,000*
		Kadın	-0,9927	1,15356	

$*p<0,05$

Okul türünün hizmet kalitesi skorları üzerindeki etkisi ise Tablo 6 ile yaşın etkisi ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Okul türünün hizmet kalitesi skorları üzerine etkisi

Okul Türü	n	Ortalama	Std. Sapma	p-değeri
Devlet okulu	852	-1,21	1,09	0,001*
Özel Okul	70	-0,75	0,98	

*$p<0,05$

Tablo 6'ya göre hizmet kalitesi skorları okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılaşmaktadır (p=0,001). Yani, okul türleri hizmet kalitesi skorları üzerinde etkilidir. Özel okullarda okuyan öğrencilerin hizmet kalitesi skorları devlet okullarında okuyanlardan daha yüksektir.

Tablo 7. Yaşın hizmet kalitesi skorları üzerine etkisi

Yaş	n	Ortalama	Std. Sapma	p-değeri
16 yaş	98	-1,24	0,97	0,089
17 yaş	244	-1,38	0,96	
18 yaş	492	-1,09	1,19	
19 yaş	88	-1,03	0,86	

*$p<0,05$

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin yaş grupları arasında algıladıkları hizmet kalitesi puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir (p=0,089>0,05).

Okul tercih sebeplerinin hizmet kalitesi skorları üzerine etkisi Tablo 8 ile verilmiştir.

Tablo 8. Okul tercih sebeplerinin hizmet kalitesi skorları üzerine etkisi

Okul Tercih Sebebi	n	Ortalama	Std. Sapma	p-değeri	Çoklu Karşılaştırma p-değerleri	
Okulun Başarısı (I)	210	-1,0061	1,13	0,014*	I-VI	0,001*
Alınan Puan (II)	482	-1,2153	1,10		II-VI	0,026*
Yakın Çevre (III)	112	-1,2549	0,98		V-VI	0,049*
Okulun Sosyal Faaliyetleri (IV)	16	-1,0000	0,71			
Ulaşım Kolaylığı (V)	40	-1,1432	1,12			
Eğitim-Öğretim Kadrosunun Davranış Biçimi (VI)	36	-1,6313	0,83			

*$p<0,05$

Tablo 8'e göre öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi skorlarında okudukları okulları tercih etme sebeplerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (p=0,014<0,05). Eğitim–öğretim kadrosunun davranış biçimi ile okulun başarısı (p=0,001<0,05); eğitim–öğretim kadrosunun

davranış biçimi ile lise giriş sınavından alınan puan (p=0,026<0,05); eğitim–öğretim kadrosunun davranış biçimi ile okula olan ulaşım kolaylığı (p=0,049<0,05) sebebi ile okudukları okulu tercih eden öğrencilerin algıladıkları hizmet skorları birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okulun başarısından dolayı tercih edilen okulların algılanan hizmet kalitesi en yüksek; eğitim öğretim kadrosunun davranış biçimi sebebiyle tercih edilen okulların algılanan hizmet kalitesi skorları ise en düşüktür. Okul başarısı yüksek olan okullarda verilen eğitim için algılanan hizmet kalitesi de diğer okullara göre daha yüksektir.

Okuldan genel memnuniyetin algılanan hizmet kalitesi üzerine etkisi ise Tablo 9 ile verilmiştir.

Boyutları	Okullardan Genel Memnuniyet	n	Ortalama	Std. Sapma	p-değeri
Fiziksel Özellikler	Kesinlikle Memnun Değilim	92	-1,6739	1,25998	0,00*
	Memnun Değilim	148	-1,1419	1,19244	
	Ne Memnunum Ne Değilim	314	-0,6545	1,19421	
	Memnunum	274	-0,7135	1,13693	
	Kesinlikle Memnunum	94	-0,4362	1,27683	
Güvenilirlik	Kesinlikle Memnun Değilim	92	-2,1565	1,16046	0,00*
	Memnun Değilim	148	-1,4676	1,08686	
	Ne Memnunum Ne Değilim	314	-1,0828	1,31291	
	Memnunum	274	-1,4248	1,02695	
	Kesinlikle Memnunum	94	-,6553	1,37923	
Heveslilik	Kesinlikle Memnun Değilim	92	-1,6630	1,35389	0,00*
	Memnun Değilim	148	-0,9476	0,99114	
	Ne Memnunum Ne Değilim	314	-0,7261	0,95204	
	Memnunum	274	-0,8248	1,06663	
	Kesinlikle Memnunum	94	-0,1543	1,15068	
Güvence	Kesinlikle Memnun Değilim	92	-2,2826	1,31831	0,00*
	Memnun Değilim	148	-1,9088	1,10893	
	Ne Memnunum Ne Değilim	314	-1,3376	1,21718	
	Memnunum	274	-1,3668	1,11313	
	Kesinlikle Memnunum	94	-0,4096	1,30901	
Empati	Kesinlikle Memnun Değilim	92	-2,1783	1,34784	0,00*
	Memnun Değilim	148	-1,7054	1,22501	
	Ne Memnunum Ne Değilim	314	-1,3720	1,30008	
	Memnunum	274	-1,3796	1,25077	
	Kesinlikle Memnunum	94	-0,3957	1,55057	

Tablo 9. Okuldan genel memnuniyetin hizmet kalitesi üzerine etkisi

Tablo 9'a göre öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi skorlarında öğrencilerin okudukları okullardaki genel memnuniyet düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir (p=0,00<0,05). Hizmet kalitesi ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve toplamda; okunan okuldan memnuniyet düzeyi arttıkça hizmet kalitesi algı puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Yani hizmet kalitesi puanları öğ-

rencilerin okuldan genel memnuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p=0,00<0,05). Tüm hizmet kalitesi boyutlarında ve toplamda okuldan genel memnuniyetin hizmet kalitesi algısında çok önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okul memnuniyet düzeyleri okuldaki tüm kalite bileşenlerinin iyi olmasıyla doğru orantılıdır. Okulun başarısı, okuldaki eğitim öğretim kadrosunun kalitesi, ulaşım kolaylığı, öğrencinin aldığı puan, okuldaki modern ekipman ve modern teknoloji kullanımı gibi özellikler kaliteyi artırıcı birer öğe olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm kalite boyutlarında okunan okuldan memnuniyet arttıkça algılanan hizmet kalitesi de artmaktadır.

Okul türlerine göre algılanan ortalama hizmet skorları Tablo 10ile verilmiştir.

Tablo 10. Okul türlerine göre ortalama hizmet kalitesi skorları

Servqual Skorları						
Okul Türü	Fiziki Özellikler	Güvenirlik	Heveslilik	Güven	Empati	Toplam
Fen Lisesi	-0,330	-1,309	-0,585	-0,932	-1,15	**-0,895**
Anadolu Lisesi	-1,019	-1,493	-0,685	-1,398	-1,330	**-1,205**
Ticaret Meslek Lisesi	-0,684	-1,164	-0,634	-1,302	-1,292	**-1,034**
Sağlık Meslek Lisesi	-0,940	-1,444	-0,917	-1,679	-1,663	**-1,349**
Sosyal Bilimler Lisesi	-1,276	-1,467	-1,355	-1,882	-1,600	**-1,518**
İmam Hatip Lisesi	-0,531	-1,388	-0,923	-1,648	-1,735	**-1,274**
Kız Meslek Lisesi	-1,364	-1,382	-0,841	-1,727	-1,718	**-1,419**
Endüstri Meslek Lisesi	-0,758	-1,088	-0,660	-1,208	-1,152	**-0,986**

Tablo 10'a göre okulların algılanan hizmet kalitesi skorlarına bakıldığında güvenilirlik boyutu hariç tüm alt boyutlarda Fen Lisesinin en iyi hizmet kalitesi skoruna sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta Endüstri Meslek Lisesinin algılanan hizmet kalitesi skorunun yüksekliği köklü bir geçmişe sahip teknik liselerdeki mesleğe dönük tüm şartların sağlanmış olmasıdır.

Fiziki özellikler alt boyutunda beklentinin en çok (iyi ve orta düzeyde) karşılandığı okullar sırasıyla; Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Kız Meslek Lisesidir.

Güvenilirlik alt boyutunda beklentinin en çok (iyi ve orta düzeyde) karşılandığı okullar sırasıyla; Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Li-

sesi, Fen Lisesi, Kız Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesidir.

Heveslilik alt boyutunda beklentinin en çok (iyi ve orta düzeyde) karşılandığı okullar sırasıyla; Fen Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesidir.

Güven alt boyutunda beklentinin en çok (iyi ve orta düzeyde) karşılandığı okullar sırasıyla; Fen Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesidir.

Empati alt boyutunda beklentinin en çok (iyi ve orta düzeyde) karşılandığı okullar sırasıyla; Fen Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesidir.

Bununla beraber toplam hizmet kalitesi algısı için beklentinin en çok (iyi ve orta düzeyde) karşılandığı okullar sırasıyla; Fen Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesidir.

SONUÇ

Tüm özel ve kamu okullarında beklenti ve algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olması çalışmaya katılan öğrencilerin değerlendirmelerini tesadüfi olarak yansız bir şekilde ortaya koyduğunu göstermektedir. Genel itibariyle beklenti puanları algılanan hizmet kalitesi puanlarından yüksektir.

Öğrencilerin algıladığı hizmet kalitesi skorlarına göre okullar hizmet kaliteleri beklentilerini tam manasıyla karşılamamaktadır.

Sağlık Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi hariç diğer okullardaki algılanan hizmet kalitesi puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu ise hem erkek hem de kız öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesinin aynı olduğunun, cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığının, objektif bir değerlendirmenin varlığını göstermektedir. Bu iki okul türünde kızların algılanan eğitim hizmeti kalitesi erkeklerinkinden daha yüksektir. Bu farklılığın sebebi söz konusu okulların daha çok kızlara meslek öğreten ve istenerek gidilen okullar olması olabilir.

Gelir düzeyi arttıkça algılanan hizmet kalitesinin de artması gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarını özel okullarda okuttuklarını göstermektedir. Özel okulların devlet okullarına göre algılanan hizmet kalitesi biraz daha yüksektir. Özel okullarda okuyanların algıladığı hizmet kalitesi

iyi düzeyde iken devlet okullarında okuyanların algıladığı hizmet kalitesi orta düzeydedir. Özel okullar beklentiyi biraz daha fazla karşılamaktadır. Bunun sebebi özellikle fiziki koşullar ve modern araç gereç kullanımının yaygınlığı, fazla ders saati ve özel ilgi gibi durumlardır.

Öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi skorları öğrencilerin okudukları okulları tercih etme sebeplerine göre farklılık göstermektedir. Beklentinin orta derecede karşılanmasında en etkili faktörler sırasıyla; okulun başarısı, okuldaki sosyal faaliyetler ve ulaşım kolaylığıdır. Yani okulun başarısı, okuldaki sosyal faaliyetler ve ulaşım kolaylığından dolayı bu okulu tercih eden öğrencilerin beklentileri orta düzeyde karşılanırken diğer tercih sebepleri ile okullarını tercih eden öğrencilerin beklentileri daha az karşılanmıştır.

Öğrencilerin okudukları okulda algıladıkları hizmet kalitesi okuldan genel memnuniyet ile doğru orantılı olarak seyretmektedir. Hizmet kalitesi ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplamda okuldan memnuniyet hizmet kalitesi algısında çok önemli bir yer tutmaktadır. Okulun başarısı, okuldaki eğitim öğretim kadrosunun kalitesi, ulaşım kolaylığı, öğrencinin aldığı puan, okuldaki modern ekipman ve modern teknoloji kullanımı, başarı getirecek ve öğrenciyi memnun edecek özel ders uygulamaları, düzenlenen sosyal faaliyetler ve onların yaygın etkisi gibi özellikler kaliteyi artırıcı birer faktör olup eğitim sistemimizin daha kaliteli bir hale ulaşmasında oldukça gereklidir.

Samsun'da şüphesiz algılanan hizmet kalitesinin şampiyonu akıllı, zeki, çalışkan ve başarılı öğrencilerin bulunduğu Fen Liseleridir. Bu durum göz önünde bulundurularak diğer okul türlerinde de algılanan hizmet kalitesinin beklenen ve karşılanabilir bir düzeye çıkarılması için acil önlemler alınmalı ve ivedi olarak modern uygulamalar hayata geçirilmelidir. Başarının liyakatli, özverili, çağın gereklerine uygun donanımlara sahip, Türk Milletinin tüm çocuklarını kendi öz çocuğu gibi sevebilme yeteneğine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde saklı olduğu unutulmamalıdır. Bu özelliklere sahip öğretmenlere gerekli tüm imkanların sağlanması, desteklenmesi ve ödüllendirilmesi tüm eğitim idarelerimiz için elzem bir görevdir.

KAYNAKÇA

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara.

Karahan, K. (2006). *Hizmet pazarlaması*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Parasuraman, A., Zeıthaml, V. A. & Berry, L., (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing, 49:4, 41-50.*

Rust, R. T., Zahorik, A. J. & Keiningham T. L. (1996). Service marketing. Harper Perennial, New York.

Seymour, D. T. (1993). *On Q: Causing quality in higher education*. (2nd Ed.), American Council on Education and the Oryx Press, USA

Torlak, Ö. (1998), Hizmet Kalitesini iyileştirmede belediye hizmet kullanıcılarının şikayet sürecinin düzenlenmesi. Kamu Yönetiminde Kalite, 1, 26-27.

Uyguç, N. (1992). *Hizmet kalitesi olgusunun analitik bir yaklaşımla incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tyler, R. W., (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. University of Chicago press, USA.

Johnson, C. & Mathews, B. P., (*1997*), "The influence of experience on service expectations", *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 8 No. 4, pp. 290-305.

Higgs, B., Polonsky M.J. & Hollick, M., (2005). Measuring Expectations: Pre and Post Consumption: Does It Matter? Journal of Retailing and Consumer Services, vol. 12, no. 1,

Lee, D., (2016). "HEALTHQUAL: a multi-item scale for assessing healthcare service quality," *Service Business*, pp 1-26, doi:10.1007/s11628-016-0317-2

Lin, H. Y. & Chang, T. Y., (2011). "The Customer's Perspective on Waiting Time in Electronic Marketing", *Social Behavior and Personality An International Journal,* 39(8), 1053-1062

Mahapatra, S. S. & Khan, M.S., (2006) "A Methodology for Evalution of Service Quality Using Neural Networks," *In Proceedings of the International Conference on Global Manufacturing and Innovation*.

Naik, K., Srinivasan, S.R., (2015). An Assessment of Departmental Store Service Effectiveness Using a Modified SERVQUAL Approach. *Journal of Business & Retail Management Research*, 9(2):27-43.

Nyeck, S., Morales, M., Ladhari, R. & Pons, F., (2002). "10 years of service quality measurement: reviewing the use of the SERVQUAL instrument." *Cuadernos de Difusion*, 7(13), 101-107.

Oliver, R. L., (1996). *Satisfaction; A Behavioral Perspective on the Consume*r. McGraw-Hill.

Parasuraman, A, Ziethaml, V. & Berry, L.L., (1988). "SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality' *Journal of Retailing*, Vol. 64, no. 1, p. 12-40.

Parasuraman, A., Berry, L.L. & Zeithaml, V. A., (1991a). "Understanding Customer Expectations of Service," *Sloan Management Review*, Vol. 32, no. 3, p. 39-48.

Parasuraman, A., Berry, L.L. & Zeithaml, V.A., (1991b). "Refinement and Reassessment of the SERVQUAL scale," *Journal of Retailing*, Vol. 67, no. 4, , pp 420-450.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. & Berry, L. L.,(1994). "Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Further Research," *Journal of Marketing*, Vol. 58, pp 111–124

Souca, Ma. L., (2011). "SERVQUAL - Thirty years of research on service quality with implications for customer satisfaction," in Marketing - from Information to Decision*, Cluj-Napoca:* Babes Bolyai University, pp 420 -429

Jain, S. & Jain, S. K., (2015). "Does outcome quality matter? An investigation in the context of banking services in an emerging market", *Journal of Consumer Marketing*. 32 (5), 341-355

Zeithaml, V.A., Berry, L.L. & Parasuraman A., (1988). "Communication and Control Processes in the Delivery of Service Quality," *Journal of Marketing*, Vol. 52, No. 2, 1988, pp. 35-48

Zeithaml, V., Parasuraman, A. & Berry, L.L., (1990) *Delivering Service Quality: Balancing Customer Perceptions and Expectations*. The Free Press.

Zeithaml V. A. & Bitner M. J. (1996), *Services Marketing*. The McGraw-Hill Series

Bölüm 14

ÖRNEK UYGULAMALARLA ARGÜMENTASYON MODELİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI *

İlhan TURAN[1]

Hatice Aydoğdu DEMİR[2]

1 Prof .Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilhan.turan@erdogan.edu.tr,ORCID: 0000-0001-5690-8550

2 Öğretmen, MEB, hatice_aydogdudemir17@erdogan.edu.tr ORCID:000-0002-2793-2647

*Bu çalışmanın bölümü Prof.Dr.İlhan Turan danışmanlığında Hatice AYDOĞDU DEMİR tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Argümantasyon Uygulamaları" (RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019) adlı Yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi, toplumla ilgili olan pek çok şeyi konu edinmesi nedeniyle, bireylerin günlük yaşamlarında sahip olmaları gereken bilgilerin, becerilerin aynı zamanda da toplumsal değerlerin öğrencilere kazandırılmasında giderek önemli bir role sahip olmaktadır. Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanları incelendiğinde birçok disiplini bünyesinde barındırdığı ve birçok disiplinle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin birey ve toplum öğrenme alanı kapsamında, öğrencilerin "ben" ve "biz" olabilme süreçleri; psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanlarına odaklıdır. Kültür ve miras öğrenme alanı çerçevesinde kültürün korunması ve geliştirilmesi bilinci, tarih alanına; insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanı kapsamında ele alınan, insanın yaşadığı mekânla olan ilişkileri ise coğrafya alanına odaklıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu öğrenme alanlarının yanı sıra sosyal bilgiler eğitimi bireyin; bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerinin öğrenilmesini ve bu bağlamda eleştirel ve bilimsel düşünmenin bilim ve teknolojideki gelişimin temel dinamiği olduğunu kavramalarını sağlamayı da amaçlar (MEB, 2018: 11; NCSS, 2010). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilgilerin birincil amacını, küreselleşen dünyada kültürel anlamda çeşitlilik gösteren demokratik toplumların vatandaşları olan gençlerin yaşadıkları toplumun yararı için karar verme süreçlerinde bilgiye dayalı ve gerekçeleri olan kararlar verebilmelerine destek olmak şeklinde belirtmiştir (NCSS, 1993).

Sosyal bilgiler eğitiminin hedeflerinde çeşitli sosyal bilim içeriklerinin öğretimi ve demokratik vatandaşlar yetiştirme gibi önemli hedefleri vardır. Bu hedeflerin yanı sıra yaşadığımız yüzyıl dikkate alındığında gelecekteki sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrencilere 21.Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yardımcı olması gerekir. Bu becerilerden bazıları; eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma, problem çözme, bilgi okuryazarı olma, medya okuryazarı olma, bilgi işlem ve teknoloji okuryazarı olma gibi becerilerdir. Özel amaçların öğrencilere kazandırılması için sosyal bilgiler dersinde öğretmen merkezli geleneksel anlayışlardan ziyade öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (MEB, 2018). Çünkü yapılandırmacı öğrenme anlayışı, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı konumundan uzaklaştırarak öğrenme sürecinde öğrencinin daha aktif olmasını, öğrencinin kendi fikirlerini öne sürmesini, fikirlerini savunmasını, bilgilerini paylaşmasını, tartışmalar yapabilme fırsatları bulmasını ve bilgiyi araştırma sorgulama fırsatları yakalamasını sağlar (Perkins, 1999; Tezci ve Perkmen, 2013). Bu anlamda okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinde araştırma sorgulamaya dayalı tartışma esaslı etkinliklerin kullanılması, amaçlara ulaşmada önemli fırsatlar sunar (Özkara, 2011). Bu fırsatları sunabilecek araştırma sorgulamaya dayalı tartışma esaslı yaklaşımlardan biri de argümantasyon yaklaşımıdır (Antiliou, 2012; Chin & Osborne, 2008

Hohenshell & Hand, 2006; Jimenez-Aleixandre ve Erduran, 2007; Nusbaum, 2008; Sampson & Gleim, 2009; Şahin, 2016; Şekerci, 2013).

Argümantasyon yaklaşımı bireylerin bir konu ile ilgili fikirlerini ifade etmesi veya bir problemi çözmek için çeşitli iddiaların ortaya atılması ve bu iddiaların desteklenme süreci şeklinde ifade edilebilir (Jime´nez- Aleixandre ve Erduran, 2007; Van Eemeren ve Grootendorst, 2004). Argümantasyon yaklaşımı, iletişim kurma becerilerine sahip, sosyal yönü güçlü, açık fikirli, araştırmaya ve sorgulamaya yatkın, bilgilerini eleştiri süzgecinden geçiren, bilgilerini paylaşan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Güler, 2016). Ayrıca argümantasyon yaklaşımı öğrencilerin, bilimin doğasını anlamalarını kolaylaştırmayı, bilimsel zihin alışkanlıklarına sahip olabilmelerini, bilimsel sorgulama becerilerini geliştirmelerini sağlamayı amaçlayan bir tasarımdır (Sampson & Gleim, 2009).

Argümantasyon sürecinde öğrenciler sahip oldukları veya yeni öğreneceği bilgileri zihinsel eleştiri süzgecinden geçirme fırsatı yakalar. Farklı düşüncelerin etkisiyle bilgiyi değerlendirerek kendi zihninde yapılandırır. Böylece argümantasyon süreci bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olur (Koray, 2006; Zohar ve Nemet, 2002). Öğrencilerin argümantasyon sürecinde kendi argümanlarını oluşturmaları zihinlerinin sürekli aktif kalmasını sağladığı gibi öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklerle ders işlemeleri sınıf içerisinde sosyalleşmelerini sağlamaya yönelik uygun ortamlar sağlar (Driver, Newton & Osborne, 2000).

Literatür incelendiğinde farklı argümantasyon tanımlarının olduğu ve bu farklı tanımlamalar neticesinde de farklı argümantasyon modellerin ortaya çıktığı görülmektedir (Erduran, Simon, Osborne, 2004; Johnson ve Blair, 1994; Kelly ve Takao, 2002; Lawson, 2003; Puvirajah, 2007; Sandoval, 2003; Schwarz, Neuman, Gil ve Iıya, 2003; Toulmin, 2003; Walton, 2009; Zohar ve Nemet, 2002). Argümantasyon modellerinden Toulmin Argümantasyon modeli (1958), diğer modellere göre daha kapsayıcı bir model olması (Çepni, 2016) neticesinde eğitim araştırmalarında kullanılmaya başlanmış ve giderek yaygınlaşmıştır (Aldağ, 2006). Ayrıca Kaya ve Kılıç'a (2008) göre Toulmin'in argümantasyon modeli öğretmenlerin argümantasyon yaklaşımını anlama ve tanımasına yardımcı olmaktadır.

Argümantasyon yaklaşımının eğitim öğretim faaliyetlerine sağladığı birçok olumlu etkisinin olmasına ve araştırmacıların argümantasyon yaklaşımının eğitim öğretim sürecinde sıkça kullanılması gerektiğini ifade etmelerine rağmen ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerinde yeterince yer verilmediği söylenebilir. Özellikle de sosyal bilgiler alanında kullanımının yetersiz olduğu ve argümantasyon yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir (Torun, 2015). Nussbaum (2002), sosyal bilgiler programının argümantasyon yaklaşımının kullanılmasına

yönelik birçok fırsat sunmaktadır (Oğuz, Haçat ve Demir, 2016). Ayrıca 2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek önemli hususlara bakıldığında; 9. Madde şu şekilde ifade edilmiştir; *"Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir"* (MEB, 2018: 10). Güncellenen sosyal bilgiler öğretim programının amaçları, perspektifi, öğrencilere kazandırmak istediği temel beceriler dikkate alındığında, öğrencilerin sahip olması gerektiği düşünülen özelliklerin kazandırılması, bilimsel ve öğrenciyi merkeze alan uygulamalarla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın Önemi

21.yüzyılda bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerin geçmiş yüzyıllara kıyasla çok daha hızlı olması günümüzde toplumların da geçmiştekilere oranla daha hızlı bir şekilde değişmesine neden olmaktadır. Bu değişime ayak uydurabilmede etkin rol alacak bireylerin yetiştirilmesinde eğitim-öğretim faaliyetleri son derece önemlidir.

Gelişmiş ülkeler çağın gerekliliklerini yerine getirebilecek insanların yetiştirilmesi için eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan eğitim programlarını, değişen koşulların etkisiyle daha kısa zamanlarda yenileme ihtiyacı duymuştur. Ülkemizde de sosyal bilgiler öğretim programı özellikle 2005 yılında yapılandırmacı öğretim modelini benimseyen yeni bir anlayış temelinde güncellenmiştir (Torun, 2015). 2018 yılına gelindiğinde sosyal bilgiler öğretim programı; bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi günlük yaşantısında işlevsel olarak kullanabilen, eleştirel düşünebilen, etkili iletişim kurabilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinen bir anlayışla yeniden güncellenmiştir (MEB, 2018). Ayrıca öğretim programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programı uygularken özellikle de ders kazanımları ile bağlantılı olan günlük yaşam tecrübelerinin derslere taşınmasına, insanların günlük hayatlarında yaşadıkları problemlerin çözümü noktasında özellikle bilimsel düşünme alışkanlıklarını kullanılmasına özen göstermelerine dikkat çekmiştir (MEB 2018). Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programının amaçları ve programın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalara bakıldığında öğrenci merkezli yaklaşıma uygun araştırma sorgulama temelli bir öğretimin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme, bilimsel düşünme gibi becerilerinin öğrenme öğretme faaliyetlerinde kullanıldığı yaklaşımlarından biri de argümantasyon yaklaşımıdır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin tartışmalarında argümanlar sunması, farklı fikirlerle karşılaşmalarının etkisiyle olaylara farklı açılardan bakabilme özelliklerini kazanmaları gibi bilişsel davranışlar elde etmelerinde argümantasyon etkinliklerinin önemli faydalar sağladığı anlaşılmaktadır (Duschl vd., 2002;

Osborne vd., 2004; Uluçınar Sağır, 2008). Ayrıca argümantasyon yaklaşımının kullanılarak yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Aktaş ve Doğan, 2018; Altun, 2010; Aydoğdu, 2017; Ceylan 2010; Deveci, 2009; Greenbowe vd., 2007; Güler; 2016; Kabataş, 2011; Kaya, 2018; Kıngır, 2011; Okumuş, 2012; Polat, 2014; Öğreten, 2014; Özkara 2011; Meral 2018; Uluay, 2012; Uluay ve Aydın, 2018), öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırdığı (Aydoğdu, 2017; Balcı, 2015; Kıngır, 2011; Meral, 2018; Şekerci, 2013; Tekeli, 2009) ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığını gösteren (Kabataş Memiş, 2011; Özkara, 2011;Deniz,2014;Kardaş,2013) birçok çalışma vardır. Bu çalışmalar incelendiğinde çalışmaların tamamına yakınının fen bilimleri alanında yapıldığı göze çarpmaktadır.

Sosyal bilgiler, bireyin içinde bulunduğu çevreyi ve sürekli etkileşim halinde yaşadığı toplumun özelliklerini öğrenmesini, sorunlar karşısında çareler arayabilmesini ve nihayetinde toplum içerisinde etkin bir vatandaş olması için bireyin gelişimini sağlayabilmesini amaçlamaktadır (Cevger, 2018). Günümüz bilgi çağında toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmaları için bireylerde oluşması istenilen bilgi ve becerilerin kazandırılmasında sosyal bilgiler eğitimi önemlidir (Çınar & Köksal, 2013: 44). Sosyal bilgiler, öğrencileri hayata hazırlayan bir ders olarak onların günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara bilimsel çözüm bulmaları, sorunların çözümünde pratik olmalarını sağlamayı amaçlar.

SOSYAL BİLGİLER VE ARGUMANTASYON

2.1 Sosyal Bilgilere Dair

Sosyal bilimlerin oldukça farklı içeriğinden oluşan sosyal bilgilerin ortak bir tanımını yapmak zordur (Öztürk, Keskin, Otluoğlu 2014:1). "Sosyal Bilgiler" adını ilk kez 1916 yılında ABD'de "Sosyal Bilgiler Komitesi" kullanılmıştır (Güngördü, 2002; Kan, 2010). Bu yılda, ABD'de sosyal bilgilerle yapılan çalışmaların daha ziyade tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularını kapsadığı görülmektedir(U.S. Bureau of education, 1916'dan aktaran: Kan, 2010). 1930'lu yıllarda daha çok tarih konu alanı üzerine yoğunlaşılmış ve dönemin sosyal problemleri üzerinde durulmuştur. 2.Dünya Savaşı'nın etkisi ile ABD'de sosyal bilgilerin konuları; savaş ve coğrafya alanlarına yönelmiş, savaşın sonlarına doğru ise barış ve çok kültürlülük konularının gündemde tutulduğu görülmüştür (Evans, 2004).

1950'li yıllarda sosyal bilgiler kapsamında yer alan sosyal problemlere yönelik tartışmalı konuların toplumda meydana getirdiği hoşnutsuzluk, sosyal bilgilerin kapsamının değişmesine yol açmış ve sosyal bilgiler daha çok akademik bilgilerin yer aldığı bir disiplin haline dönüşmüştür (Evans, 2004). 1960'lı yıllarda sosyal bilgiler programlarında gerçekleşen reformlar yeni bir anlayışı ortaya çıkarmıştır. Bu anlayışla beraber sosyal bilgiler

de daha çok sorgulama ve karar verme becerileri ön plana çıkmış ayrıca değerler kavramı önem kazanmıştır. Bununla beraber şehirleşme, çevrecilik, nüfus, kadın çalışmaları gibi konuları yeni programa dâhil edilmiştir (Martorella; Bear; Bolick, 2002).

1990'lı yılarda yaşanan gelişmeler doğrultusunda sosyal bilgiler de daha çok programların toplumun ihtiyaçlarına cevap verip veremediğinin incelenmesi, hangi konuların programa dâhil edilebileceği gibi öneriler üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda özellikle sosyal bilgiler Ulusal Konseyi'nde (NCSS) birçok proje sunulmuştur. Bu konsey ABD'de sosyal bilgilerle ilgili yapılan çalışmalara öncülük etmiştir (Martorella; Bear; Bolick, 2002; Tay ve Öcal, 2014:3).ABD 1992 yılında Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgileri arkeoloji, antropoloji, coğrafya, din, ekonomi, felsefe, hukuk, tarih, siyaset bilimi, sosyoloji ve psikoloji gibi beşeri bilimler ile fen ve matematik bilimlerinin uygun içeriklerinden oluşturmuş ve vatandaşlık ideallerini desteklemeye yönelik bir bilim olarak görmüştür. Bundaki temel amaç ise demokratik bir toplum vatandaşı yaratmaktır (Tay ve Demir 2016: 3).

Sosyal bilgiler dersinin Türkiye'deki gelişim sürecine baktığımızda, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren 1924, 1926, 1936 ve 1948 yıllarında yayınlanan ilkokul programlarında okutulan; coğrafya, tarih ve yurt bilgisi derslerinin içeriği bir bütün halinde düşünüldüğünde sosyal bilgileri çağrıştırmaktadır. 1962 yılında bu üç ders (coğrafya, tarih, vatandaşlık) birleştirilerek toplum ve ülke incelemeleri dersi olarak programa yerleştirilmiştir. 1968 yılına gelindiğinde "toplum ve ülke incelemeleri" dersi ülkemizde de değiştirilerek sosyal bilgiler olarak adlandırılmıştır. Böylece sosyal bilgiler kavramı daha önce kullanılmasına rağmen ilk defa bir ders adı olarak ilkokul programlarına girmiştir (Kan, 2010; Kılınçkaya 2018; Öztürk ve Otluoğlu, 2003; Sağlamer, 1980). 1973-1974 öğretim yılından itibaren sosyal bilgiler dersi ortaokullarda da okutulmuş, 1985-1986 öğretim yılında yürürlükten kaldırılarak milli coğrafya, milli tarih ve vatandaşlık bilgisi dersleri olarak ayrı ayrı programda yer verilmiştir (MEGSB, 1985'ten aktaran: Turan, 2016: 259).

1997 yılında yasa gereği zorunlu temel eğitim sekiz yıla çıkarılmış, ilkokul ve ortaokul programlarında düzenlemeler yapılmış ve bu düzenlemeler doğrultusunda milli coğrafya ve milli tarih dersleri birleştirilerek tekrar sosyal bilgiler dersi olarak okutulmaya başlanmıştır (MEB, 1998: 268). 1997 yılında düzenlenen program 2005 yılına kadar kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programı 2005 yılında yapılandırmacı öğretim modelini benimseyen yeni bir anlayış temelinde güncellenmiştir. 2018 yılına gelindiğinde geçmişe nazaran bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve bu değişimin sosyal hayata etkileri, bireylerden beklenen rolleri

de etkilemiştir. Bu etkiler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretim programı 2018 yılında yeniden güncellenmiştir.

Yenilenen sosyal bilgiler öğretiminin; bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi günlük yaşantısında işlevsel olarak kullanabilen, eleştirel düşünebilen, etkili iletişim kurabilen ve problem çözebilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında, ders kazanımlarıyla ilgili olarak güncel sorunlara karşı problem çözme, kanıt kullanma, eleştirel düşünme ve araştırma becerileri ile ilişkilendirilerek sınıflarda kullanılmasına dikkat çekilmiştir (MEB, 2018). Bu anlamda benimsenen öğrenme-öğretme stratejisinin araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi olduğu görülmektedir. Özellikle eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme gibi becerilerinin öğrenme öğretme faaliyetlerinde kullanıldığı yaklaşımlardan biri de argümantasyon yaklaşımıdır.

2.2 Argümantasyon

Argümantasyon konusu son yıllarda eğitimde ve özellikle de fen eğitiminde önemli bir çalışma konusu haline gelse de felsefi anlamda uzun bir geçmişi vardır. Köklerinin klasik mantığın doğuşuna kadar uzandığını söyleyebiliriz. Özellikle de Yunan filozofu Aristo ile beraber sistematik bir şekilde incelenmiş ve Aristo'nun kanıt, ikna ve sorgulamaya dayalı yazılarında yer bulmuştur (Van Emeren, Grooten dorst, Jackson ve Jacobs, 1996: 87).

Argumantasyon kelimesi "argüman" kelimesinden türemiştir. Argüman kelimesi Latince *arguere* fiiline *mentum* ekinin eklenmesiyle türetilmiştir. *"Arguere"* fiili; açıklamak, kanıtlamak, ifşa etmek anlamlarında kullanılır (https://www.etimolojiturkce.com, 2018).

Argüman kelimesi Türk Dil Kurumu'na (TDK) (2018) göre ;

1. İsim: Kanıt

2. Tez, iddia, sav

3. Gök bilimi: Bir denklem, bir eşitsizlik veya bir gök cisminin hareketine ait herhangi bir elemanın bağlı bulunduğu belli bir değer

4. Matematik Bir çıkış kümesinin değişkeni

5. Matematik Bir cetvelde diğer bir sayıyı bulmak için yararlanılan sayı" anlamlarına gelmektedir (www.tdk.gov.tr, 2018).

Günlük hayatta "argümantasyon" un Türkçe karşılığı "tartışmak" olarak kullanılsa da argümantasyon ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde tam olarak tartışma kelimesinin argümantasyon kelimesini karşılamadığı görülecektir. İlgili literatür incelendiğinde argümantasyonun birçok tanımına rastlamak mümkündür. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Argümantasyon, farklı veya benzer bakış açılarıyla bir sorunu çözmek için uğraşmak, bir olguyu anlamak, bilimsel bir konuda fikirler üretmek, fikirleri eleştiri süzgecinden geçirmek ve her türlü fikrin değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Khun 1992) .

Argümantasyon, bilimsel konular hakkındaki iddiaların veriler ışığında desteklenmesini temel alan deneysel ya da teorik bir tartışma modelidir (Jime´nez- Aleixandre ve Erduran, 2007). Toulmin (1990) , argümantasyonu belli bir konuda ortaya atılan iddialara gerekçeler sunulması ve bu gerekçelerin verilerle desteklenmesi veya ortaya atılan iddialara karşıt iddialar oluşturarak mevcut iddiaların çürütülme süreci olarak tanımlamıştır. Van Eemeren (1985), dinleyicilerin doğrudan onayını alabilmek için, bir fikre karşı çıkma o fikri çürütmeye çalışma veya bir fikri savunmak için yapılan sosyal, entelektüel etkinlikleri argümantasyon olarak tanımlamıştır. Krummheuer (1995) argümantasyonu, bireylerin işbirliği sonucunda; fikir, yorum, eylem ve gerekçelerini birbirine uyar duruma getirmek için sözlü olarak ifade etmeleri şeklinde tanımlamıştır (aktaran: Torun, 2015). Aldağ (2006) argümantasyonu, karşıt veya aynı konumda olan insan veya toplulukların, bir olguyu anlama, bir problemi çözme ve bir konu hakkında karar verme sürecinde gerçekleştirdikleri eylemler ve bu eylemlerden elde ettikleri ürün olarak ifade etmişlerdir.

Osborne, Erduran ve Simon (2004), argüman ve argümantasyon kelimelerinin anlamlarındaki farklılıklara dikkat çekerek, argümanın özünü iddia, veri, gerekçe ve destekleyicilerin barındırılmasının oluşturduğunu, argümantasyonu ise bu argüman içerikleriyle örülen bir tartışma süreci şeklinde ifade etmişlerdir. Oxford İngilizce sözlüğü argümantasyonu, bir fikri, eylemi veya teoriyi desteklemek için sistematik olarak akıl yürütme eylemi veya süreci olarak tanımlamaktadır (www.oxforddictionaries.com , 2018).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde; argümantasyon tanımlarının farklı yönlerinin olduğu kadar birçok ortak yönlerinin de olduğu söylenebilir. Özetle argümantasyon, bir problemi çözmek veya bir konu hakkında fikir yürütmek için ortaya atılan iddiaların veriler ışığında gerekçelendirilerek desteklenmesi, karşı tarafı fikirlerinin doğru olduğuna ikna edilmesi veya karşıt fikirlerin birbirinin iddialarını çürütme süreci olarak tanımlanabilir (Jime´nez- Aleixandre ve Erduran, 2007; Khun, 1992; Osborne, Erduran ve Simon, 2004; Toulmin, 1958; van Eemeren, 1985,Kuhn,1992;Lu ve Zhang,2013).

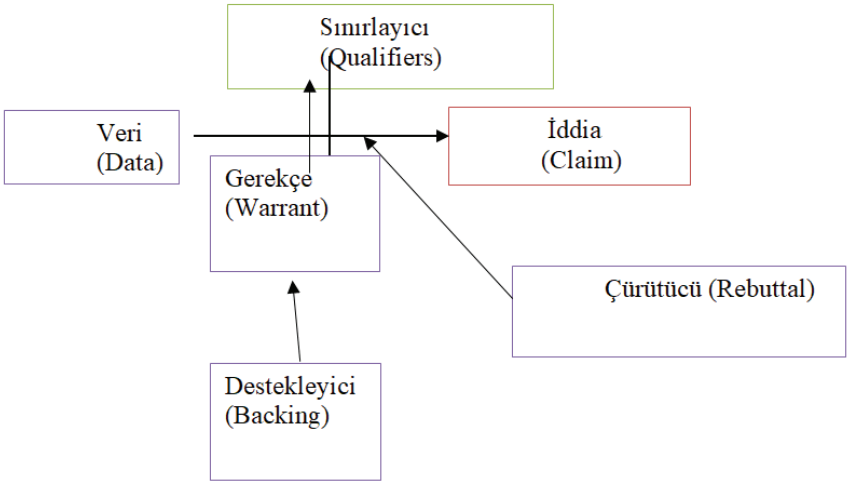
Literatürde farklı argümantasyon tanımlarının olması farklı argümantasyon modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu modellerden bazıları; Zohar ve Nemet'in analitik çerçeve modeli, Lawson'un varsayıma dayalı argümantasyon modeli, Kelly ve Takao'nın epistemik seviyeler mo-

deli, Schwarz, Neuman, Gil ve Iıya's argümantasyon modeli, Sandoval 'un argümantasyon modeli, Walton'un varsayıma dayalı akıl yürütme modeli, Johnson ve Blair'in informal argümantasyon modeli, Toulmin'in Argümantasyon modelidir. Toulmin Argümantasyon Modeli (1958), 1950'li yıllardan sonra argümantasyonun popülaritesinin artmasını sağlamıştır. Diğer modellere göre daha kapsayıcı model olması (Çepni, 2016) neticesinde eğitim araştırmalarında kullanılmaya başlanmış ve giderek yaygınlaşmıştır (Aldağ, 2006;Namdar ve Toskan,2018). Kaya ve Kılıç'a (2008) göre bu model öğretmenlerin argümantasyon yaklaşımını anlama ve tanımasına yardımcı olmaktadır.

2.3 Toulmin'in Argümantasyon Modeli

Toulmin (1958) ''Argümanların Kullanımı''(The Uses of Argument) adlı kitabı yazarak argümantasyona yeni bir soluk kazandırmıştır. Literatürde önemli bir yer edinen bu kitap, argümantasyona dair oluşturduğu model ile birçok araştırmacının çalışmalarına da zemin oluşturmuştur. Özellikle de eğitim ile ilgili birçok araştırmada Toulmin argümantasyon modelinin kullanıldığı görülmektedir (Chan ve She, 2012; Demir, 2017; Hasançebi, 2014; Kabataş ve Memiş, 2011; Lu ve Zhang, 2013; Tekeli, 2009; Torun, 2015; Okumuş, 2012; Uluay,2012; Meral, 2018; von Aufschnaiter, Erduran, Osborne ve Simon,2008; Yalçın ve Çelik, 2010; Yeşiloğlu,2007). Bu çalışmada da sosyal bilgiler dersinde Toulmin argümantasyon modeline uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumuna ve bilgilerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Bu sebeple Toulmin argüman modeli bu başlık altında tanıtılmıştır.

Toulmin The Uses of Argument adlı kitabında argümantasyonun temel öğelerini ve bu öğeler arasındaki fonksiyonel ilişkiyi açıklayan bir model oluşturmuştur. Toulmin modelinde argümanın temel öğelerini *iddia, veri, gerekçe* olmak üzere üç kısma ayırmıştır. Ayrıca Toulmin bu temel öğelerin yanında *destekleyici, sınırlayıcı ve çürütücü* olmak üzere üç yardımcı öğeye yer vermiştir (Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. 2004). Model; ortaya atılan iddianın desteklenmesi için kullanılan veriler, bu verilerle iddiaları birbirine bağlayan gerekçeler, gerekçeleri güçlendiren destekleyiciler, iddiaların geçerli olabileceği durumların sınırlayıcıları ve son olarak iddianın doğru olmadığına yönelik ortaya atılan çürütücü öğeleri içerir (Toulmin, 1990). Modelin öğeleri şekil 1'de verilmiştir (Toulmin, 1990: 104).



Şekil 1. Toulmin argümantasyon modeli (Toulmin, 1990: 104)

Temel öğeler:

İddia (Claim); Tartışma ortamlarında bir düşünce ya da sonuç hakkında öne sürülen açıklamalardır.

Veri (Data); Araştırma sürecinde iddiaların desteklenmesi için delil olarak kullanılan olgulardır.

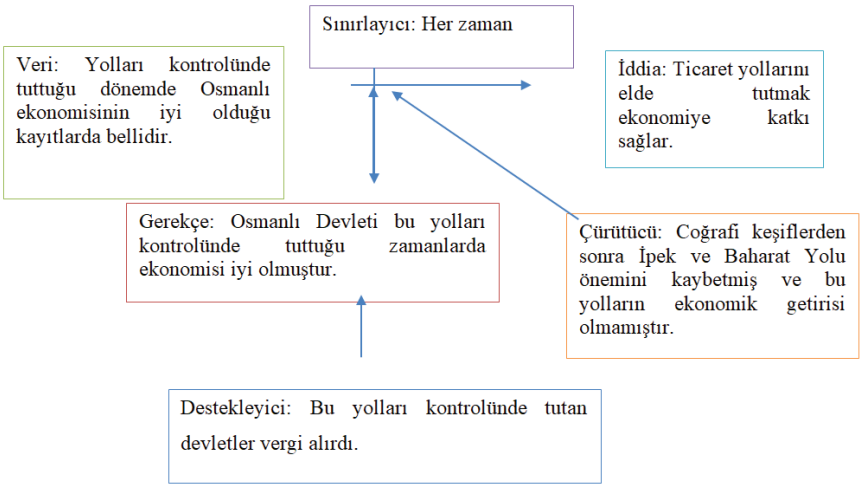
Gerekçe (Warrant); Verinin iddiayı nasıl desteklediğine dair yapılan açıklamalardır. Veri ve iddia arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

Yardımcı öğeler:

Destekleyici (Backing); İddiayı güçlendirmek için kullanılan, gerekçelerin haklılığını göstermek için sebep sunan genellikle kabul görmüş varsayımlardır.

Sınırlayıcı (Qualifiers); İddianın doğru sayılabilecek özel koşullarını ve iddianın sınırlarını belirtir.

Çürütücü (Rebuttl); Verileri, gerekçeleri, destekleyicileri ve sınırlayıcıları ile oluşturulan bir argümanla çelişen ifadelerdir (Newton, Driver ve Osborne, 1999).



Şekil 2. Araştırmacılar tarafından Toulmin' in tartışma modeline uyarlanan örnekleme:

Yukarıdaki şekilde araştırmacı tarafından Toulmin' in argümantasyon modeline uyarlanmış örnek incelendiğinde veri, iddia, gerekçe, destekleyici, sınırlayıcı ve çürütmeye yer verildiği görülmektedir.

2.4 Argümantasyonun Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Yeri

Eğitimsel ihtiyaçlar doğrultuda dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de öğretim programlarının güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. 2005 yılında bilginin taşıdığı değeri ve bireylerin tecrübelerini dikkate alan, sahip olduğu bilgiyi etkin olarak kullanabilen, doğru kararlar verebilen, problem çözebilen bireyler yetiştirme anlayışını temel alan yapılandırmacı öğretim anlayışı yaşama geçirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2006).

Güncellenen öğretim programlarıyla, öğrenme ortamlarında öğretmeni merkeze koyan anlayışlardan farklı olarak öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemektedir (MEB, 2005;). Öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi pasif bir konuma değil aktif bir konumda olmaya sevk etmesi, öğrencinin fikirler ortaya atmasına ve bu fikirleri savunmasına imkân sunar. Ayrıca aktif katılımlarda etkileşim kuran öğrenciler birbirleriyle bilgi paylaşımı, tartışma ve sorgulama yapma fırsatı yakalarlar (Sever, 2010).

Sosyal bilgiler dersi diğer birçok derste de olduğu gibi öğretim programlarında belirlenmiş hedeflerine ulaşabilmesi ve bu bağlamda öğrencilere kazandırmak istediği kazanımların kazandırılmasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Ellis, 2007). Yapılan bazı çalışmalar öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun yöntem ve tekniklerin

kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının, geleneksel yaklaşımların kullanıldığı öğrenme ortamlarındaki başarılarından daha iyi seviyede olduğu görülmektedir (Aktaş ve Doğan, 2018; Aydoğdu, 2017; Duran, Doruk ve Kaplan, 2016; Kabataş, 2011; Kaya, 2018; Okumuş, 2012; Özkara, 2011; Uluay ve Aydın, 2018). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde öğrencilere öğrenecekleri kavramları öğrenci merkezli yaklaşım temelinde öğrenmelerini sağlayacak yöntem tekniklerin kullanılmasının geleneksel öğrenme yaklaşımlarından daha etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim öğretim ortamlarında kullanılan, öğrenci merkezli yaklaşıma uygun birçok yöntem ve teknikten söz edilebilir. Örneğin öğrencilerin bir araya gelerek belli bir amaç doğrultusunda beraber çalıştıkları işbirlikçi öğrenme, öğrencilerin günlük hayatlarından bir problemle karşılaşmaları ve bu probleme çözüm üretmelerini sağlayan örnek olay, bir problemin çözümüne yönelik farklı fikirler üretmelerini sağlayan beyin fırtınası ve bir konuya farklı açılardan bakabilmelerini sağlayan altı şapkalı öğretim tekniği sıkça kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Son yıllarda öğrenci merkezli uygulamalarauygun olup sıkça kullanılan yaklaşımlardan biri de argümantasyon yaklaşımıdır (Duschl ve Osborne, 2002; Erduran vd., 2004).

Argümantasyon temelli öğretimin kullanıldığı alanlar incelendiğinde; matematik, (Yackel, 2001), fen bilgisi (Duschl ve Osborne, 2002), biyoloji (Dawson ve Venville, 2013), tarih (Swartz, 2008) ve sosyal bilgiler (Nussbaum, 2011) gibi birçok alanda kullanıldığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde argümantasyon yaklaşımının daha çok fen eğitimi alanlarında (Aydoğdu, 2017; Demirel, 2016; Kabataş, 2011; Kaya, 2018; Okumuş, 2012; Uluay ve Aydın, 2018) kullanıldığı göze çarpmaktadır. Son yıllarda ülkemizde bu yaklaşımın sosyal bilgiler eğitiminde de kullanılabileceği ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır (Demir, 2017; Meral, 2018; Oğuz ve Demir, 2016; Torun, 2015).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özel amaçları argümantasyonun doğası ile ilişkili pek çok amaç barındırmaktadır. Öğretim programının argümantasyonun doğası ile ilişkili amaçları aşağıda verilmiştir (MEB, 2018: 8).

“ Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,

Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,

Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki

etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,

Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,

Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,

Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,"(MEB, 2018: 8)

Yukarıdaki bu amaçlar incelediğinde bu amaçların öğrencilerin soru sorma, görüş paylaşma ve düşünmelerini geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Ayrıca öğrenilen bilgiler amaç olmaktan ziyade sosyal bilimlerle ilgili becerilerin geliştirilmesi için bir araç görevini üstlenmektedir (Kabapınar, 2014). Programda yer alan beceriler incelendiğinde özellikle de eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra *"kanıtı kullanma"* becerisinin öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri olduğu görülmektedir(-MEB,2018).

3.ARGUMANTASYON UYGULAMALARI

3.1.Sınıf İçi Argümantasyon Uygulamaları

Argümantasyon yaklaşımının kullanıldığı sınıf içi uygulamalarla ilgili literatür incelendiğinde, Erduran ve Jiménez-Aleixandre (2007) çalışmalarında argümantasyon yaklaşımının sınıflarda uygulanmasının amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Bilişsel süreçlerin modellenmesi ve sosyalleştirilmesi,
- Eleştirel düşünebilmenin ve konuşma yeteneğinin geliştirilmesi,
- Bilimsel okuryazar olmayı sağlama,
- Bilimsel yazma ve okumanın geliştirilmesi,
- Epistemolojik, mantıklı ve muhakeme ölçütlerinin geliştirilmesi.

Argümantasyonun sınıf içi uygulamaları öğrencilerin kavramsal anlama ve araştırma yeteneklerine göre de sınıf içerisinde kullanım amaçlarını belirleyebilmektedir. Bu anlamda, bilimsel tartışma temelinde sınıf içi uygulamaların gerçekleştirilmesi, bilimsel epistemolojinin geliştirilmesi ve sosyal uygulamalarda bilimin kullanımının sağlanması gibi amaçlardan bahsedilebilir (Driver vd.,2000).

Argümantasyona dayalı uygulamalara yer verilen sınıf ortamlarında öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde öğretmenler ve öğrencilerin görev ve sorumlulukları son derece önemlidir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda yer verilen

konularla ilgili gerek pedagojik gerekse de alan bilgisi açısından kendi bilgi birikiminin farkında olması ve bu anlamda yeterli donanıma sahip olması gerekir (Newton vd., 1999). Öğretmen, argümantasyona dayalı etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması için bireysel ve gruplar halinde sınıf içi müzakere ortamı oluşturmalı, öğrencilere rehber olmalı ve öğrenciler arasında tartışma süreçlerini başlatıp uygun bir şekilde devam ettirebilmelidir (Akkuş vd, 2007; Keys, 2000).

Akkuş ve arkadaşları (2007) sınıf içi argümantasyon uygulamaları ile ilgili çalışmalarında; öğretmenlerin etkinlikleri uygulamalarındaki başarı düzeylerinin artmasının öğrencilerin de başarılarını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Hand, Wallace ve Prain (2003) Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenmenin sınıf içi uygulamalarının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında; öğretmenlerin pratikleri, değerleri ve epistemolojik inançlarının argümantasyona dayalı etkinlikleri uygulama düzeylerine etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Argümantasyonda öğretmen rolü Tablo 1, öğrenci rolü Tablo 2'de gösterilmiştir (Hand & Keys, 1999'dan aktaran: Demirel, 2015).

Argümantasyonda öğretmen ve öğrenci rolü aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1 :Argümantasyonda Öğretmen Rolü

Argümantasyonda Öğretmen Rolü
1- Kavram haritası ile öğrencilerin bireysel ya da grup olarak ön bilgilerinin tespit edilmesi
2- Etkinlik öncesi gözlem yapma, soruları belirleme, beyin fırtınası gibi faaliyetlerin yapılması
3- Etkinlik, deney ve faaliyete katılım
4- Bireysel olarak etkinlikten anlaşılanların yazılması
5- Küçük gruplar içerisinde verilerin yorumlanması ve tartışılması
6- Bilimsel fikirlerin kaynaklardan kontrol edilmesi
7- Bireysel olarak anlamaların yazılması ve sunulması
8- Kavram haritası ile etkinlik ve deneylerden elde edilen anlamanın tespiti

Tablo 2:Argümantasyonda Öğrenci Rolü

Argümantasyonda Öğrenci Rolü
1- Konu ile ilgili başlangıç düşüncelerim neler?
2- Başlangıç sorularım neler?
3- Tahminler- Neler bekliyorum? Gözlemler- Ne gözlemledim?
4- İddialar- Ne iddia edebilirim?

5- Kanıt- Nasıl bilirim? Niçin bu iddiada bulunuyorum?
6- Okuma-Kendi düşüncelerimle başkalarının düşüncelerini nasıl karşılaştırırım?
7- Yansıtma- Düşüncelerim nasıl değişti?

Sonuç

Pek çok bilim insanlarının görüşlerinden hareket ederek derlenen bu çalışma göstermektedir ki argümantasyon yaklaşımı eğitimde çok güçlü yanları olduğu için günümüz eğitim dünyasında rahatlıkla kullanılabilecek bir yaklaşımdır. Zira özellikle sosyal bilimlerde anlamadan ezberleyerek öğrenme hali önemli bir özellik olarak yerini korumaktadır (Turan, 2006). Bu nedenle 21. Yüzyıl becerileri bağlamında eğitimde daha etkili yaklaşımların kullanılması ve uygulanması eğitime özellikle de öğrencilere etkin öğrenme açısından önemli katkılar sağlayacaktır. İşte bu nedenle çalışma sonunda örnek etkinliklere yer verilmiştir.

5 ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

ARGÜMANTASYON ETKİNLİK TEMELLİ DERS PLANI

TOPRAK ANADOLU

Ders : Sosyal Bilgiler
Sınıf : 7
Konu : Toprak Anadolu
Süre : 40+40+40
Kazanım 1 **:** Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.

Osmanlı'daki tımar sisteminden bahsedilirken ikta, ve günümüzdeki tarım sisteminden genel hatlarıyla bahsedilecektir. (1.kazanım)

Giriş

Öğrencilere, insanlar topraktan nasıl faydalanıyor? ve yararlanma şekilleri geçmişten günümüze nasıl bir değişim göstermiştir? soruları sorularak öğrencilerin derse olan ilgileri artırılır ve ön bilgileri yoklanır. Öğrencilerden sorulan soruları cevaplamaları istenir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara öğretmen tarafından herhangi bir açıklamada bulunulmaz. Daha sonra öğrencilere argümantasyon etkinliklerinden "Karikatürlerle yarışan teoriler" etkinliği yaptırılır (Ek-1). Bu etkinlikle öğrencilerin geçmişten günümüze toprak yönetimini bir şekilde kavramaları amaçlanır.

Keşfetme

Öğrencilerin toprağın önemini anlamaları, insanların hayatlarını devam ettirebilmelerindeki etkisini farketmeleri için öğrencilere argümantas-

yon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımlarından biri olan "Hikayelerle Teorilerilerimizi Yarıştıralım" etkinliği yaptırılır (Ek-2) Bu hikayeyi okuduktan sonra gruplara ayrılan öğrencilerin hikayeyi yorumlamaları sağlandıktan sonra ilgili soruları cevaplamaları beklenir.

Açıklama

Açıklama aşamasında giriş ve keşfetme aşamasında öğrencilerin kavramaları gereken bilgiler öğrencilere detaylı bir şekilde açıklanır. Toprak uğruna verilen mücadeleler, en önemli doğal kaynağımız olma sebebi, insanların topraktan çeşitli şekillerde yaralanıyor olması, toprağa dayalı sanayi, verimli topraklara bağlı olarak nüfusun buralarda yoğunlaşması, geçmişten günümüze toprağın önemi, yönetimi vurgulanır.

Derinleştirme

Derinleştirme aşamasında öğrencilerin bu bilgileri daha detaylı bir şekilde öğrenmeleri sağlanır. Bu amaçla öğrencilere tarım ve nüfus ile ilgili tablo ve grafiklerdeki bilgileri yorumlayarak sorulan soruları cevaplamaları için "Karikatürlerle Yarışan Teoriler" etkinliği yaptırılır (Ek-3). Öğrencilerin tablo ve grafikleri inceleyerek ilgili soruları cevaplamaları sağlandıktan sonra karikatürleri incelemeleri, yorumlamaları ve ilgili soruları cevaplamaları istenir. Küçük grup tartışmaları yapılarak tamamlanacak etkinlik sayesinde öğrencilerin bilgilerini detaylandırmaları sağlanacaktır.

Değerlendirme

Konunun öğrenciler tarafından ne derece anlaşıldığının belirlenmesi ve anlaşılmayan noktaların tamamlanması için argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı etkinliklerinden biri olan "İfadeler Tablosu" (Ek 4 etkinliği) yaptırılmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin konu ile ilgili anlamadıkları yerler belirlenmiş konunun anlaşılmayan kısımları tekrar edilmiştir.

Ders sürecinde argümantasyon etkinlikleri yaptırılırken öğrencilerin ilk olarak bireysel olarak argümanlarını oluşturmaları sağlanmıştır. Daha sonra argümanlarını grup arkadaşları ile paylaşmaları ve argümanlarını argüman bileşenlerini kullanarak savunmaları ve farklı iddiayı savunan grup arkadaşlarını ikna etmeleri istenmiştir. Her grubun argümanlarını oluşturmaları sağlandıktan sonra grup sözcüleri destekledikleri iddiaları sınıfa sunacaklardır.

EK-1. ETKİNLİK 1 Karikatürlerle Yarışan Teoriler

Ben Selçuklu Sultanıyım. Ülkemde topraklar devletin malıdır. Çiftçiler işlediği toprağın vergisini belirlediğim devlet görevlilerine verir. Bu sistemle merkezi otoriteyi güçlendirmeye çalıştım. Ülkemde topraklar 3'e ayrılır: Has toprakları, haraci toprakları, ikta topraklar. İkta; bizdeki toprak yönetiminin genel adıdır. İkta sahipleri toprağı işleyip orduya belli bir sayıda asker yetiştirmek zorundadır. Uzak toprakların güvenliğini bu sistemle sağladım.

Merhaba çocuklar ben Osmanlı padişahı, benim ülkemde de ikta sistemine benzer Tımar sistemi var. Önemli başarı gösteren komutanlarına ve devlet adamlarına ödül olarak devletin uzak kalan ve ekilmeyen topraklarını veririm. Bu sayede topraklar ekilip biçilir ve üretim artar. Ayrıca Tımar toprağını alan kişiler, topraktan kazandıkları ürünün parasıyla devlete asker yetiştirmek zorundadır. Tımar sisteminde çiftçi elindeki toprağı, üç yıl üst üstte ekmezse elinden toprağını alırım. Amacım üretimde sürekliliği sağlamaktır.

Etkinlik 1 için etkinlik yaprağı

Aşağıdaki sorulara ikili grup tartışması yaparak cevap veriniz.

Yukarıdaki şartların olduğu bir ortamda padişah olduğunu hayal et. Geniş sınırlara sahip bir ülken var. Ülkende tarım önemli bir yer tutuyor. Çünkü halkının çoğunluğu geçimini tarımdan sağlıyor. Ülkendeki bütün toprakların sahibi sensin.

Toprakları halka nasıl dağıtırdın? Neden? .....
.....

Ülkende tarıma elverişli toprakların hepsinin işlenip işlenmediğini nasıl kontrol ederdin?

……
……
……
…….

Bütün bunların yanında iyi bir yönetim sağlamak için halkın güvenliğini ve huzurunu sağlamak zorundasın. Bunu kendin sağlamaya çalışsan ülkenin her köşesine gitmek ne kadar zamanını alır? Nasıl yaparsın?

……
……

Padişah olarak halkın ve devletin güvenliği için askere ihtiyacın var. Nasıl bir ordu kurardın? Ordundaki insanların maaşlarını nasıl verirdin? Onları savaşa nasıl götürürdün?

.....
.....

Toprakları halka nasıl dağıtırdın? Neden?

……
……
……
…… Ülkende tarıma elverişli toprakların hepsinin işlenip işlenmediğini nasıl kontrol ederdin? Neden?

……

Bütün bunların yanında iyi bir yönetim sağlamak için halkın güvenliğini ve huzurunu sağlamak zorundasın. Bunu kendin sağlamaya çalışsan ülkenin her köşesine gitmek ne kadar zamanını alır? Nasıl yaparsın?

……
……
……
……
……..

EK 2: ETKİNLİK 2 KARAR VERME SÜRECİ

Aşağıda bu durumla ilgili iki farklı karar verilmiştir. Bu kararları grubunuzda tartışınız ve boşlukları kararınıza etki eden faktörleri de değerlendirerek doldurunuz. …….

Dursun Bey, başarılı, yeni fikirlere açık bir inşaat mühendisi. İzmir'de yaşıyor ve burada birçok önemli projeye öncülük ediyor. Ve daha güzel projelerin hayalini kuruyor. Alanı ile ilgili gelişmeleri takip eden Dursun Bey memleketine tatili gittiğinde Pazar'da yapım çalışmalarına başlanan havaalanı sahasını geziyor. Küçük bir ilçe olan Pazar'da önemli bir yatırım olan havaalanının yapacağı değişimleri düşünüyor: yayla turizmi için gelen turistlerin, havaalanı dolayısıyla burayı daha çok tercih edeceklerini ve onların uğrak yeri olacağını, çok sayıda kişiye iş imkanı

sağlayacağını buna bağlı olarak da ilçeye gelen kişi sayısının ciddi oranda artacağını… Ve buraya çeşitli amaçlarla gelecek kişilerin konaklama ihtiyacını karşılayacak otel olmadığını görüyor.

Havaalanı yapılan yere yakın, denizi yukardan gören, yol gürültüsünden uzak, doğa ile iç içe olan bir bölgede babasının arsası var. Bu arsada geçekleştirebileceği projenin hayalini kuruyor: oda sayısı fazla olan büyük bir otel hem doğa içinde hem de havaalanına yakın. Doğaya uygun bir mimari ile bölgesine iyi bir yatırım yapabileceğini düşünüyor. Bununla hem önemli bir ihtiyaç karşılanabilecek hem de bölge halkına iş imkanı sunabilecek. Projesinin tüm detaylarını planladıktan sonra, babası ile konuşacak.

Ramazan Bey, organik tarım eğitimi almış, bu konuda çiftçilere eğitim veren, tarımın insanlık için önemini kapsamlı olarak algılanması için çalışan bir ziraat mühendisidir. Ramazan Bey, doğanın pek çok yönden insanların yanlış tarım uygulaması yüzünden onarılması mümkün olmayan ciddi zararlara maruz kaldığını düşünüyor. Ülkemiz üzerindeki toprakların korunması ve sağlıklı nesiller için doğru tarım uygulamaları hakkında çiftçilerin bilinçlendirilmesinin gerekliliğine inanıyor. ‘Toprak bitkiyi büyütür, besler. Temel gıdamız olan ekmeğin hammaddesi buğday, arpa, mısır, çavdar diğer önemli gıda maddelerimiz olan sebze ve meyveler toprağa dayalı olarak üretilmektedir. Pek çok gıda ve sanayi hammaddesi olan ürünlerde topraktan elde edilir. Hayvanların besin maddesi topraktan yetişir. Hayatımız için bu kadar değerli olan toprağı korumanın gerekliliği ve sağlıklı nesiller için organik tarımın önemi anlaşılmalı ve bu sayede organik tarım yaygınlaştırılmalı.’ diye düşünen Ramazan Bey bu konuda çiftçilere örnek olup, öncülük etmek için memleketi Rize’de çay ve kividen başlayarak organik üretim yapmak istemektedir. Böylece toprağın doğru ve sağlıklı şekilde nasıl kullanılabileceğini göstererek organik tarımın yaygınlaşmasına öncülük edecektir. Ramazan Bey bu düşüncesini organik tarım yapımına uygun olduğunu düşündüğü babasının arsasında gerçekleştirmek istemektedir.

Her iki kardeş de doğruluğuna inandıkları projelerini gerçekleştirmek için babalar ile konuşup arsayı istemişlerdir. Siz Hüsnü Bey’in yerinde olsaydınız arsayı hangi oğlunuza verirdiniz?

Etkinlik 2 için Çalışma Yaprağı

KARAR I: Arsayı oğlum Dursun'a veririm.

KARAR II: Arsayı oğlum Ramazan'a veririm.

Kararım
.....

.....
.....
kararımın gerekçesidir.

Hangi veriler gerekçemi bazen çürütebilir?
.....
.....
.....

Kararımı destekleyen verilerim: (nedenler).....
.....

Hangi verilerin kararına yönelik gerekçelerini çoğu zaman destekler?
.....

Tüm bu sonuçlardan hareketle son kararım.....
.

EK- 3 ETKİNLİK 3 KARİKATÜRLERLE YARIŞAN TEORİLER

Tarım ülkemizin önemli geçim kaynaklarından biridir. Nüfusumuzun büyük bir kısmı tarım alanında çalışmaktadır. Aşağıdaki tabloda cumhuriyetin ilanından günümüze tarımla uğraşan nüfustaki değişimler verilmiştir.**Tabloyu inceleyerek tarımla uğraşan nüfus oranının sürekli azalmasının nedenleri neler olabilir? Söyleyiniz.**

Öğretmen

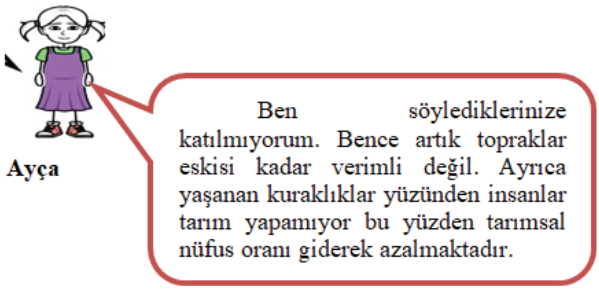
YIL	TOPLAM NÜFUS	TARIMSAL NÜFUS	TARIMSAL NÜFUS ORANI
1927	13.648.270	10.249.850	75.1
1970	35.605.176	21.225.969	65.1
1980	44.736.957	25.097.432	56.1
1990	56.473.035	23.097.471	40.9
2000	67.803.927	23.799.178	35.1
2010	73.722.998	23.738.805	32.2
2016	79.814.871	6.143.123	7.7

Kuzey

Tarımsal alanlar miras yoluyla parçalanmıştır ve aileler ihtiyaçlarını karşılayamamıştır.

Deniz

Kırsalda yaşayan insanların tarlalarda çalışmaktan sıkılması, şehir hayatına özenmesi, tarımsal ürünlerin başka ülkelerden de kolaylıkla getiriliyor olması insanların tarım yapmayı bırakmalarına neden olmuştur.



Etkinlik 3 için etkinlik Çalışma Yaprağı

1.Kavram karikatüründe neleri gözlemledim?

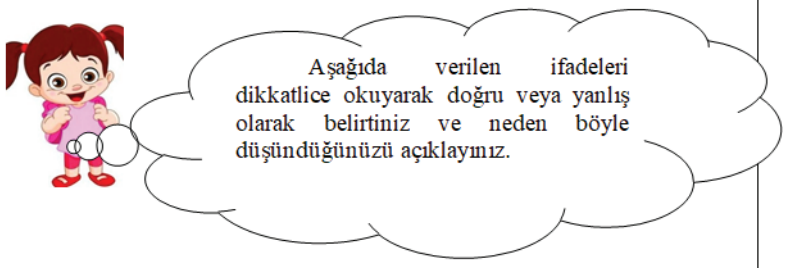
2.Kavram karikatüründeki hangi öğrenci görüşüne katılıyorsun? Neden?

3.Kavram karikatüründe katıldığım iddiayı nasl kanıtlarım?

4.Sizin fikrinize karşı olan iddia hangisidir? Neden?

EK 4: ETKİNLİK 4 İFADELER TABLOSU

İFADELER TABLOSU



İfade	Doğru	Yanlış	Neden böyle düşünüyorum
1.Toprak insanoğlu için vaz geçilmez yaşam kaynağıdır.			
2.Verimli toprakların sanayide kullanılması bir sorun yaratmaz.			
3.Devlet toprak yönetimine karışmaz.			
4.Toprakları erozyondan korumamız gerekir.			
5.Osmanlı Devletinde tımarlı sipahilerin bulunması devlet oteritesinin uç kısımlara kadar ulaşmasını sağlamıştır.			
6.Cumhuriyet döneminde devlet tımarlı sipahilerden yararlanmaktadır.			
7.Toprak ülkeler arasında bir mücadele kaynağı oluşturmuştur.			

KAYNAKLAR

Akkuş R., Günel M. & Hand B. (2007). Comparing An Inquiry-Based Approach Known As The Science Writing Heuristic To Traditional Science Teaching Practices: Are There Differences?, International Journal of Science Education, 29(14), 1745-1765.

Aktaş, T., & Doğan, Ö. K. (2018). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2).

Aldağ, H., (2006). Toulmin tartışma modeli. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 13-34.

Altun, E. (2010). Işık ünitesinin ilköğretim öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Antiliou, A. (2012). The effect of an argumentation diagram on the self-evaluation of a creative solution (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etda.libraries.psu.edu/

Apaydın, Z., & Kandemir, M. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri. Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty, (33).

Aydoğdu, Z. (2017). Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fene yönelik akademik başarı, motivasyon, ilgi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Balcı, M. (2015). Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkililiğinin incelenmesi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Boğar, Y. (2010). İlköğretim 7. sınıflarda maddenin yapısı ve özellikleri konusunun kavranmasında yapılandırmacı öğretim modeli ve cinsiyetin etkilerinin araştırılması (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Cevger, F. (2018). Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine etkisi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Ceylan, Ç. (2010). Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme ATBÖ yaklaşımının kullanımı (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Ceylan, K. E. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi

(Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. Studies in Science Education, 44(1), 1-39.

Çepni, S. (2016). Fen ve teknoloji öğretimi (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çınar, D. (2013). Argümantasyon temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine etkisi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Dawson, V., & Venville, G. (2013). Introducing high school biology students to argumentation about socioscientific issues. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 13(4), 356-372.

Demir, A. G. S. B., & Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 26-40.

Demir, F. B. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının argümantasyon tabanlı eğitim sürecine göre argüman düzeylerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Demirel, O. E. (2014). Probleme dayalı öğrenme ve argümantasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersi başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel muhakeme becerilerine etkilerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Demirel, T. (2015). Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Demirel, R. (2016). Argümantasyonun öğrencilerin kavramsal anlama ve tartışma istekliliklerine etkisi. Kastamonu Education Journal, 24(3), 1087-1108.

Demircioğlu, T., & Uçar, S. (2012). Argüman-temelli sorgulama yönteminin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının akademik başarısına ve bilimsel işlem becerilerine etkisinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Niğde, Türkiye.

Demirtaş, H. Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü, Ankara: Anı Yayıncılık.

Deniz, T. (2014). Çevre Eğitiminde Toplum bilimsel Argümantasyon Yaklaşımının Kullanımı. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Deveci, A. (2009). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. Science Education, 84(3), 287-312.

Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek,(Ed.),İ-çerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Duran, M., Doruk, M., & Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13(1), 55-87.

Duschl, R. A. ve Osborne, J. (2002). Supporting and Promoting Argumentation Discourse in Science. Education Studies in Science Education, 38(1), 39-72.

Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. Journal of Research in Science Teaching. 41(10), 994-1020.

Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. American psychologist, 59(2), 77.

Greenbowe, T. J., Poock, J. R., Burke, K. A., & Hand, B. M. (2007). Using the science writing heuristic in the general chemistry laboratory to improve students' academic performance. Journal of Chemical Education, 84(8), 1371-1379.

Güler, Ç. (2016). Fen laboratuvarı derslerinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi ve yaklaşım hakkındaki görüşleri (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Günel, M., Kıngır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37(164), 316-330.

Güngördü, E. (2002). İlköğretimde hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi. Nobel Yayın Dağıtım.

Hand, B., Wallace, C., & Prain, V. (2003, August). Teacher issues in using a science writing heuristic to promote science literacy in secondary science. Paper presented at the European Science Education Research Association Conference, Noordwijkerhout, The Netherlands.

Hasançebi, F. (2014). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının (ATBÖ) öğrencilerin fen başarıları, argüman oluşturma becerileri ve bireysel gelişimleri üzerine etkisi. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Hohenshell, L. M., & Hand, B. (2006). Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: A mixed method study. International Journal of Science Education, 28(2-3), 261-289.

Jimenez-Aleixandre, M.P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: an overview. S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.),

Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research (pp. 3-27).

Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33(7), 14-26.

Johnson, R.H.,&Blair, J.A. (1994). Logical self-defense (U.S. ed.). New York: McGraw-Hill.

Kabapınar (2014). Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilgiler öğretimi (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Kabataş-Memiş, E. (2011). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ve öz değerlendirmenin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısına ve başarının kalıcılığa etkisi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kabataş-Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 400-418.

Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi. Milli Eğitim Dergisi, 187(3), 138-145.

Kardaş, N. (2013). Fen Eğitiminde Argümantasyon Odaklı Öğretimin Öğrencilerin Karar Verme Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kaya, M. (2018). Argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kaya, O. N., (2005). Tartışma teorisine dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve bilimin doğası hakkındaki kavramalarına etkisi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kaya, O. N. & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(9), 89-100.

Kelly, G., & Takao, A. (2002). Epistemic levels in argument an analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. International Science Education, 86, 314-342.

Keys, C. W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. Journal of Research in ScienceTeaching, 37(7), 676-690.

Kıngır, S. (2011). Using the science writing heuristic approach to promote student understanding in chemical changes and mixtures (Doctoral dissertation). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kıngır, S. ,Geban. Ö. ,Günel, M. (2011). Öğrencilerin Kimya Derslerinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin

Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 15-28

Koray, Ö. (2006). Fen ve teknoloji eğitiminde eleştirel ve yaratıcı düşünme, Taşkın, Ö. ve Koray, Ö. (Ed.), Fen ve teknoloji öğretimi (s.179-214). Lisans Yayıncılık: İstanbul.

Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. Harvard Educational Review, 62(2), 155-178.

Kunsch, D. W., Schnarr, K., & van Tyle, R. (2014). The use of argument mapping to enhance critical thinking skills in business education. Journal Of Education For Business, 89(8), 403-410.

Lawson, A. E. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. International Journal of Science Education, 25(11), 1387-1408.

Lu, J., & Zhang, Z. (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. International Education Studies, 6(7), 66-77.

Martorella, P., Beal ,C. M. ve Bolick, C. M. (2002). Teaching Social Studies In Middle and Secondary School. United States: Pearson Merrill Prentice Hall.

MEB,(2005). Sosyal bilgiler öğretim programı. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden 15.03.2017 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 15.01.2017 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354

Meral. E. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Namdar,B. & Tuskan, İ.,B. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin argümantasyona yönelik görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 1-22.

Newton, P., Driver, R., & Osborne, J., (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. International Journal of Science Education,21, 553–576.

National Standarts for Social Studies-NCSS (2010). The themes of social studies.Web site: http://www.socialstudies.org/standards/strands, adresinden 1 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.

Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation Vee diagrams (AVDs) for promoting argument counterargument integration in reflective writing. Journal of Educational Psychology, 100(3), 549- 565.

Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. The Social Studies, 93(2), 79-83.

Oğuz, S. & Demir, F. B.(2016a). Argümantasyon tekniğiyle Sosyal Bilgiler öğretimi. Sever, R. Aydın, M. Koçoğlu, E. (Ed.). Alternatif yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler eğitimi, (255-286), Ankara: Pegem Akademi

Oğuz, S. & Demir, F. B. (2016b). Sosyal Bilgiler öğretim programının ve ders kitabının Toulmin argüman modeline göre değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,16 (USBES Özel Sayı II), 15721602.

Oğuz-Haçat, S., & Demir, F.B. (2016). Sosyal Bilgiler öğretim programının ve ders kitabının Toulmin argüman modeline göre değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 1572-1602.

Okumuş, S. (2012). Maddenin halleri ve ısı" ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi (yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004a). Enhancing the quality of argumentation in school science. Journal of Research in Science Teaching, 41(10), 994-1020.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004b). Ideas, evidence and argument in science: Cpd training pack. London: King's College.

Öğreten, B. (2014). Argümantasyona (bilimsel tartışmaya) dayalı öğretim sürecinin akademik başarı ve tartışma seviyelerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Özkara, D. (2011). Basınç konusunun sekizinci sınıf öğrencilerine bilimsel argümantasyona dayalı etkinlikler ile öğretilmesi (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Öztürk, A. (2013). Sosyo-Bilimsel Konularla Argümantasyon Becerisi Ve İnsan Haklarına Karşı Tutum Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). Sosyal Bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C., Keskin, S. C., Otluoğlu, R., (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Perkins, D. N. (1999). The Many Faces of Constructivism. Educational Leadership, 57(3), 6-11.

Polat, H. (2014). Atomun yapısı konusunda argümantasyon yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Puvirajah, A. (2007). Exploring the quality and credibility of students' argumentation: teacher facilitated technology embedded scientific inquiry (Doctoral Dissertation). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304799183?pq-origsite=summon (3289408).

Sadler, T. D. (2006). Promoting discourse and argumentation in science teacher education. Journal of Science Teacher Education, 17(4), 323-346.

Sadler, T.D.,& Fowler, S.R., (2006). A threshold model of content knowledgetransfer for socioscientific argumentation. Science Education,90(6) 986-1004

Sağlamer, E. (1980). İlkokulda Sosyal Bilgiler öğretimi. Ankara: Tek Işık Matbaası Yayınları.

Sampson, V., & Gleim, L. (2009). Argument-driven inquiry to promote the understanding of important concepts & practices in biology. The American Biology Teacher, 71(8), 465472.

Sandoval, W. A. (2003). Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations. Journal of the Learning Sciences, 12(1), 5-51.

Schwarz, B. B., Neuman, Y., Gil, J. & Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. The Journal of the Learning Sciences, 12(2), 219-256.

Swartz, R. J., (2008). Teaching students how to analyze and evaluate arguments in history, The Social Studies, 99(5), 208-216.

Şahin, E. (2016). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, üstbiliş ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Şekerci, A. R. (2013). Kimya laboratuvarında argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin argümantasyon becerilerine ve kavramsal anlayışlarına etkisi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

TDK (2018) Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts& adresinden alındı.

Tekeli, A. (2009). Argümantasyon odaklı sınıf ortamının öğrencilerin asit-baz konusundaki kavramsal değişimlerine ve bilimin doğasını kavramalarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Temiz-Çınar, B. (2016). Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin başarıları, kavramsal anlamaları ve eleştirel düşünme becerileri

üzerine etkisi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Tezci, E., & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. K. Çağıltay, Y. Göktaş (Ed.). Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler (Birinci Baskı) içinde (s. 185-211). Ankara: Pegem Akademi

Toulmin, S. E. (1990). The uses of argument. USA: Cambridge University Press, New York.

Toulmin, S. E. (2003). The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press, New York.

Torun, F. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme beceresi arasındaki ilişki düzeyi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Torun, F. & Şahin, S. (2016). Argümantasyon temelli Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 41(186), 233-251.

Turan, İ. (2006). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyleri ve ezbercilik. Milli Eğitim, 35(170), 274-292.

Turan, R. (2016). Milli tarih" ten "Sosyal Bilgiler " e Türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. The Journal of Academic Social Science Studies, Güz S, 49, 257-278.

Uluay, G. (2012). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket konusunun öğretiminde bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Uluay, G., & Aydın, A. (2018) Yedinci sınıf öğrencilerine kuvvet ve hareket ünitesinin öğretilmesinde argümantasyon odaklı öğrenme sürecinin akademik başarıya etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1779-1799.

Uluçınar Sağır, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Walker, J. P., Sampson, V., Grooms, J., Anderson, B. ve Zimmerman, C. (2012). Argument-Driven Inquiry in Undergraduate Chemistry Labs: The Impact on Students' ConceptualUnderstanding, Argument Skills, and Attitudes Toward Science, Journal of College Science Teaching, 41 (4), 74-81.

Walton, D. (2009). Argumentation theory: a very short introduction. I. Rahwan & G.R. Simari (Eds.), Argumentation in artifical intelligence (pp. 1-22). New York: Springer.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Eemeren, F. H. (2004). A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach (Vol. 14). Cambridge University Press.

Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J. & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students‟ argumentation relates to their scientific knowledge. Journal Of Research In Scıence Teachıng, 45(1), 101–131.

Yackel, E. (2001). Explanation, Justification and Argumentation in Mathematics Classrooms.

Yalçın-Çelik, A. (2010). Bilimsel tartışma (argümantasyon) öğretim yaklaşımının lise öğrencilerinin kavramsal anlamaları, kimya dersine karşı tutumları, tartışmaya isteklilikleri ve kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Yalçınkaya, I. (2018). Altıncı sınıf seviyesinde argümantasyon odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya, kavramsal anlamaya ve argümantasyon seviyelerine etkisi (Yükseklisans tezi) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Yeşiloğlu, S. N. (2007). Gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretilmesi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

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.

Bölüm 15

KEMAN EĞİTİMİNDE DİKKAT VE TEKRAR (YİNELEME) STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNE DAYALI UYGULAMALARIN BİLİŞSEL FARKINDALIK VE KEMAN PERFORMANSINA ETKİSİ

Şenol AFACAN[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi, senolafacan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7564-1695

Giriş

Mesleki müzik eğitiminin temel boyutlarından birini oluşturan çalgı eğitimi bir çalgıya ilişkin teknik bilgi ve becerilerin kazandırıldığı, geliştirildiği bir süreçtir. Müzik eğitiminin her boyutunda olduğu gibi çalgı eğitimi sürecinde de performansın değerlendirilmesi, performansın artırılmasına yönelik etkin öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması bu doğrultuda etkinliklerin hazırlanması uygulanması performansın artırılmasını sağlamak amacıyla öğrenme strateji yöntem ve tekniklerinin öğretilmesi buna yönelik uygulamaların yapılması müzik eğitiminin zor bir sürecini içeren çalgı eğitiminde de önem taşımaktadır. Keman eğitiminde kemana özgü teknik bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öğrenme stratejileri, yöntem ve tekniklerinden yararlanılması, öğrenciye parça üzerinde nasıl ve ne şekilde çalışılması gerektiğinin öğretilmesi gerek öğrenmenin kalıcı gerek zaman kaybının önlenmesi açısından günümüzde bilinçli öğrenmenin gerçekleşmesi adına bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Açıkgöz (2009) stratejiyi bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak tanımlamaktadır. Gagné ve Driscoll (1988)'e göre öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Tay (2002) "öğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri, zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli çabaları ortaya koyması şeklinde ifade etmiştir."Öğrenmeyi öğrenme etkili öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Öğrenmeyi öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların ışığında öğrenme stratejisi kavramı gündeme gelmiştir. Öğrenenin öğretme öğrenme sürecine etkin katılımı üzerine yapılan araştırmalar, öğretimin etkililiğinin belli ölçüde öğrenenin öğrenme sırasında kullandığı öğrenme stratejilerine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Güven, 2015). Bilişsel, duyuşsal öğrenmelerin yanı sıra psikomotor becerilerin ağırlıkta olduğu müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı önem taşımaktadır. Keman eğitiminde de öğrenme stratejilerinden yararlanılması en uygun strateji ya da stratejilerin belirlenmesi bu yönde deneysel çalışmaların yapılması keman performansının artırılmasında teknik ve müzikal zorlukların aşılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada Gagné ve Driscoll'un (1988) öğrenme stratejileri sınıflandırmasından "Dikkat stratejileri" ile alan yazında en yaygın olarak kullanılan Weinstein ve Mayer (1983,1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmasından Tekrar (Yineleme) stratejileri kullanılmıştır. "Müzik eğitiminde karşılaşılan teknik ve müzikal zorlukların aşılmaması öğrenci performansını ve başarısını olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bu noktada öğrenme stratejilerinin, müzik eğitimi ve çalgı eğitiminde öğrencinin kendi öğrenmesini bilinçli bir şekilde takip etme-

sinde, kendini denetlemesinde, değerlendirmesinde geliştirici ve destekleyici katkı sağladığı bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur"(Afacan, 2018). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğrenme stratejilerinin çalgı performans başarısına ve öğrenmeye olumlu katkısını ortaya koymaktadır. Ertem (2003) çalışmasında örgütleme stratejisinin piyano öğreniminde olumlu ve anlamlı derecede etkili olduğunu, Er ve Kuş Özer (2011) piyano eğitiminde anlamlandırma stratejileri kullanımının öğretmen merkezli yaklaşıma göre başarıyı artırdığını, Akın (2010) keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin oldukça faydalı bir strateji olduğunu, Sakarya ve Şendurur (2020)"anlamayı izleme stratejilerine dayalı bireysel uygulamaların öğrencilerin kendi çalışmalarını planlama, kendi kendini yönlendirme, hatalarını fark edip düzeltmeye çalışma ve çalışmaya güdülenme bakımından etkili olduğunu, "Avcı Akbel, (2018) çello eğitiminde öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumlarını incelediği çalışmasında başlangıç düzeyindeki öğrencilerin en çok destek stratejilerini orta ve ileri düzey öğrencilerin ise en çok bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandıklarını, Afacan (2018) öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını ve keman performanslarını olumlu etkilediğini, Kurtuldu ve Güçlü (2010) piyano eğitiminde parça içinde her iki ölçüye eşit miktarda tekrar yapılarak planlanan çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin performanslarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi olduğunu, Yokuş (2010) piyano eğitiminde öğrenme stratejileri kullanımının öğrenci başarısı ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelediği çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin piyano dersi başarısı ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu, Kurtuldu (2012) piyano eğitiminde dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin kullanılabilirliği isimli çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını, Aydıner Uygun ve Kılınçer (2012) piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyi ile başarı ilişkisini inceledikleri çalışmalarında başarı düzeyi ile kullanılan öğrenme stratejileri düzeyinin birbirine paralel bir artış gösterdiğini belirlemiştir. Bu çalışmaların yanında Deniz (2015) müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını, Kandemir ve Yokuş (2020) öğrenme stratejilerinin kullanılma durumlarını öğrenci görüşleri açısından inceledikleri çalışmalarında öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmadığını, Kılınçer ve Aydıner Uygun (2013) piyano dersinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyini inceledikleri çalışmalarında "yineleme" stratejilerinin en yüksek, "dikkat" stratejilerinin ise en düşük düzeyde kullanıldığını, Kılınçer (2013) çalışmasında müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin piyano dersinde en yüksek düzeyde "yineleme" stratejilerini en düşük düzeyde de "dikkat" stratejilerini kullandıklarını belirle-

miştir. Avcı Akbel (2018) Türk müziği alanında öğrenim gören farklı düzeydeki (başlangıç, orta, ileri) çello öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin tekrar stratejilerini başarıya götüren bir yol olarak gördüklerini ve sıklıkla kullandıklarını belirlemiştir. Aydıner Uygun ve Kılınçer'in (2018) çalışmalarında müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken en yüksek düzeyde yineleme stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir. Kayhan Bircan (2018) Müzik öğretmeni adaylarının genel müziği öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının düşük seviyede olduğunu saptamıştır."Shih ve Gamon (2002)'da üniversite öğrencilerinin en çok "tekrar" (yineleme) öğrenme stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Nielsen (2008) müzik öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin özellikle anlamayı izleme (üstbilişsel) stratejilerini diğer stratejilerden daha fazla kullanmaya yatkın olduklarını saptamıştır."Kılınçer (2013) çalgısında başarılı olan müzisyenlerin, çalgısına yeni başlayan müzisyenden daha fazla düzeyde anlamayı izleme stratejilerini kullandığını belirtmiştir." Şendurur ve Tanınmış (2020) yaptıkları çalışmada yedi farklı üniversitenin eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören lisans 1, 2, 3 ve 4.sınıf toplam 162 keman öğrencisinin yineleme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Topoğlu (2011) yaylı çalgı çalan öğrencilerin tekrar (yineleme) stratejilerini diğer stratejilerden daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Güdek ve Kayhan Bircan (2021) müzik öğretmeni adaylarının kullandığı öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelediği çalışmalarında öğrenme stratejilerinin cinsiyete, mezun olunan lise türü, üniversite ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Saraç (2003) çalışmasında çalgı eğitiminde yineleme stratejisinin çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Nacaroğlu (2019) müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında yineleme stratejilerini, anlamayı izleme, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerine göre daha az kullandıklarını belirlemiştir. Güven ve Çevik Kılıç (2021) çalışmalarında "müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu, bu düzeyin cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı ders saatlerini yeterli bulup/bulmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir."

Literatürde yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğrenme stratejileri kullanımının çalgı eğitiminde önemli bir yeri olduğu, öğrenmeyi, başarıyı ve buna bağlı olarak çalgı performansını olumlu etkilediği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak araştırmanın temel problem cümlesi "Dikkat" ve "Tekrar" stratejileri öğretimine dayalı uygulamaların strateji kullanımına ve keman performansına etkisi nedir? şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. "Dikkat" ve "Tekrar" stratejileri öğretimine dayalı uygulamalar sonucunda öğrencilerin stratejileri kullanma durumları nasıldır?

2. "Dikkat" ve "Tekrar" stratejilerine dayalı uygulamalar sonucunda öğrencilerin keman performans düzeyleri nasıldır?

Amaç

Bu araştırmanın amacı keman eğitimine yeni başlayan öğrencilerin temel davranışları kazanmalarında dikkat ve tekrar stratejileri öğretimine dayalı uygulamaların öğrencilerin dikkat ve tekrar stratejilerini kullanma durumlarına ve uygulama becerisi üzerine etkisini ortaya koymaktır.

Önem

Her çalgıda olduğu gibi yaylı çalgı eğitimine erken yaşta başlamak önemlidir. Yapısı gereği birçok teknik ve müzikal zorluklar içeren keman eğitiminin öğrenme ve öğretme sürecinde doğru planlanması, yürütülmesi öğrenme strateji yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılması çalgı eğitiminde buna bağlı olarak keman eğitiminde de çalgı başarısına olumlu katkı sağladığı literatürde yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Öğrenme ve öğretmede öğrencinin performansını artıran bu yaklaşımların keman eğitiminde etkili biçimde kullanılması bu anlamda önem kazanmaktadır. Keman eğitiminde dikkat ve tekrar stratejilerinin öğretimine dayalı uygulamaların öğrencilerin strateji kullanma durumlarına ve keman çalma becerilerine olan etkisinin deneysel yolla incelendiği bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ve çalışma sonucunda getirilecek öneriler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi 2021/2022 eğitim ve öğretim yılı müzik bölümü güz dönemi 1. sınıfta öğrenim gören ve keman eğitimine yeni başlayan 3 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 2'si kız 1'ise erkektir.

Yöntem

Model

"Çalışmada zayıf deneysel araştırma desenlerinden tek grup son-test modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırmacı bir grupla yaptığı uygulamadan sonra bir incelemede bulunur. Seçilen bir tek gruba bağımsız değişkenin uygulanması ve etkinin bağımlı değişken üzerinde ölçülmesi (gözlenmesi) tek gözlemli modeli oluşturur (Karasar, 2005)."Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin keman eğitimine yeni başlamış olmaları nedeniyle tek grup son test modeli kullanılmıştır.

Veri toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından "Dikkat stratejileri gözlem formu" "Tekrar stratejileri gözlem formu" ile öğrencilerin keman performanslarını ölçmek amacıyla 3'lü likert şeklinde "performans gözlem formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formlarla ilgili iki alan eğitimcisinden uzman görüşü alınmıştır. Öğrencilerin uygulama becerileri deneysel süreç sonunda 2 parça üzerinden bireysel performansları ile dikkat ve tekrar stratejilerini kullanma durumları gözlenerek puanlanmış ve değerlendirilmiştir.

Tablo 1

Dikkat Stratejileri Gözlem Formu

Dikkat Stratejileri Gözlem Formu	Evet (3)	Kısmen (2)	Hiç (1)
1.Parça üzerinde ölçü sayısını işaretliyor mu?			
2.Parça üzerinde tonu ya da makamı belirliyor mu?			
3.Parçanın donanımında yer alan ses değiştirici işaretleri ya da parça içinde geçen ses değiştirici işaretleri belirliyor mu?			
4.Parçanın genel ritmik yapısını gözden geçiriyor mu?			
5.Dikkat etmesi gereken tartım yapılarını daire içine alıyor mu?			
6.Alıştırmada yay şekillerini belirliyor mu? (by, üy, yy, ay)			
7.Parçada geçen yay tekniğini ya da tekniklerini belirliyor mu?			
8.Yay hareketlerini gözden geçiriyor mu?			
9.Parça üzerinde hız terimini gözden geçiriyor mu?			
10.Parça üzerinde gürlük basamaklarını gözden geçiriyor mu?			
11.Parça üzerinde çeşitli tekrar işaretlerini (Senyö dolap vb.) işaretliyor mu?			
12. Parçayı çalmadan önce zihinsel bir hazırlık yaparak parça üzerinde kısa notlar alıyor mu?			

Tablo 2

Tekrar Stratejileri Gözlem Formu

Tekrar (Yineleme) Stratejileri Gözlem Formu	Evet (3)	Kısmen (2)	Hiç (1)
1.Parçanın tonu ya da makamında dizi çalışması yapıyor mu?			
2.Tel ve yay değişimlerini doğru uygulayana kadar tekrar ediyor mu?			
3.Zorlandığı bölümleri işaretleyerek bu bölümleri tekrar ediyor mu?			
4.Çalışılan parçayı doğru ve temiz bir entonasyonla çalana kadar tekrar ediyor mu?			
5.Çalıştığı parçayı yavaş tempodan başlayarak giderek hızını artırarak tekrar ediyor mu?			
6.Detache tekniğinde eşit uzunlukta yay kullanımını doğru kullanmak amacıyla tekrar yapıyor mu?			
7.Detache tekniğinde her ses için eşit yay basıncı uygulamak amacıyla tekrar yapıyor mu?			
8. Legato tekniğinde sesleri koparmadan çalmak amacıyla tekrar yapıyor mu?			
9. Legato tekniğinde eşit uzunlukta ki sesleri arşeye dengeli dağıtıyor mu?			

10. Parçayı farklı tartım ve yay şekilleri ile tekrar ediyor mu?
11. Parçada zihinsel bir tekrar çalışması yapıyor mu?

Tablo 3

Keman Performansı Gözlem Formu

Keman Performansı Gözlem Formu	Gerçekleşti (3)	Kısmen (2)	Gerçekleşmedi (1)
1.Duruş (postür) ve tutuş			
2.Parmaklarını doğru konumlandırma			
3. Yay şekillerine uygunluk			
4.Yay tekniğine uygunluk			
5.Sesleri süre değerine uygun çalma			
6.Parmak numaralarına uygunluk			
7.Yay hareketlerine uygunluk			
8.Sesleri temiz çalma (entonasyon)			
9.Bütünlük			
10.Parçayı hızına uygun çalma			
11. Parçada geçen gürlük basamaklarını doğru uygulama			

Deneysel Süreç

Deneysel süreçte keman derslerinde toplam 8 hafta boyunca "dikkat" ve "tekrar" stratejilerinin doğrudan öğretimine yer verilmiştir. Dikkat ve tekrar stratejilerinin ne olduğu, nasıl kullanılması gerektiği alıştırma (egzersiz) ve etütler üzerinde stratejilerin kullanılmasına ilişkin örnekler verilmiş teorik ve uygulamalı olarak çalışılmıştır. Deneysel süreçte ele alınan toplam 4 konunun her biri 2 ders saatinde işlenerek toplam 8 haftalık süreçte tamamlanmıştır. İlk iki hafta dikkat ve tekrar stratejilerinin öğretimi 3 ve 4. hafta dikkat ve tekrar stratejilerinin parça üzerinde örneklendirilmesi geri kalan 4 haftalık süreçte dikkat ve tekrar stratejilerinin öğrenciler tarafından parça üzerinde kullanılması ve uygulamalı olarak çalışılması şeklinde planlanmıştır. Etüt ve benzeri parçalarda bilişsel farkındalık eğitimi ve kemanda seslendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Son testte Ö. Can Keman Eğitimi-I metodundan (201 Wohlfahrt, G-dur legato) etüt ile (205 B. Campagnoli a moll detache) etüt kullanılmıştır.

Bilişsel Farkındalık

Bilişsel farkındalık, düşünme, bilme öğrenme ve kontrol süreçlerini içerir. Verilen bir öğrenme işine, etkinliğine nasıl yaklaşılacağının ve bütün öğrenme eylemlerin tamamlanması için sürecin, işlemlerin değerlendirilmesi bilişsel farkındalığın temelini oluşturur (Duman, 2015). Yapılan çalışmada bilişsel farkındalık kavramı dikkat ve tekrar stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığına yönelik öğrencilerin etüt ve parça üzerinde yaptığı uygulamalardır.

Keman Performansı

Performans bireyin alana özgü önceden belirlenmiş hedeflere ne düzeyde ulaştığının ölçütüdür. Keman eğitimi bilişse, duyuşsal davranışların yanı sıra devinişsel becerilerin ağırlıkta olduğu bir eğitimdir. Bu açıdan istenilen nitelikte performansın sergilenmesi keman eğitiminin temel hedefini oluşturur. Akın (2013)'a göre çalgı eğitimcilerinin amacı esere ya da parçaya yoğunlaşmış, parçada nelere dikkat etmesi gerektiğini bilen, zamanı iyi kullanan öğrenme alanında kendini tanıyabilmiş öğrenciler yetiştirmektir. Kullanılacak uygun stratejiler ile çalışma sürecinin en etkin biçimde değerlendirilebilmesi kavramı öğrenciye öğretilmelidir. Sever (2011)'e göre keman performansı, keman çalarak geçen düzenli eğitim ve çalışma sürecinden sonra üst düzeyde iyi işlenmiş devinişsel beceriler ve bu becerilerin konser ve dinleti gibi etkinliklerde sergilenmesi durumudur."

Deneysel süreçte konular; la ve re tellerinde alıştırmalar, mi ve sol tellerinde çalışmalar, Detache ve Legato yay teknikleri, I. Pozisyonda etüt çalışmaları olarak belirlenmiştir. Deneysel süreçte öğrencilerin çalıştıkları parçalar üzerinde dikkat ve tekrar stratejilerini nasıl kullandıkları ve çalgılarında bu stratejilere yönelik nasıl uygulamalar yaptıkları her hafta araştırmacı ve alan uzmanı tarafından veri toplama araçları kullanılarak not edilmiştir. Son testte keman performanslarının değerlendirilmesinde öğrencilere seviyelerine uygun daha önce çalışmadıkları iki parça verilerek ön hazırlık yapmaları için bir ders saati süre verilmiştir. Öğrencilerden bu parçalar üzerinde dikkat ve tekrar stratejilerini kullanarak hazırlık yapmaları istenmiş diğer ders saatinde araştırmacı ve bir alan uzmanı ile birlikte öğrencilerin bireysel performansları puanlanmıştır. Alan uzmanları uyum yüzdesi %90 olarak tespit edilmiştir.

Dikkat stratejileri

Öğrencinin öğrenilecek bilgi üzerinde zihinsel faaliyetlerini odaklaştırdığı stratejileridir (Yüksel, 2011).

Yapılan araştırmada dikkat stratejileri keman derslerinde alıştırma, etüt ya da bir parçanın çalışmaya başlamadan önce ilk görüşte tonu/makamı ölçü sayısı, yay tekniği, yay şekilleri, ritmik yapısı, hızı, gürlük terimleri, yay hareketleri, melodik yapısı vb. noktalara odaklanma olarak ele alınmıştır.

Dikkat stratejilerinin kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar;

Öğrencilerin çalışacakları alıştırma, etüt vb. parçalarda öncelikli olarak zihinsel bir hazırlık yapmalarına ilişkin

- Parçanın ölçü sayısını üzerinde işaretleyiniz.
- Parçada kullanılan yay tekniği ya da tekniklerinin neler olduğunu belirleyiniz.

- Parçanın tonu/makamını belirleyiniz.
- Parçanın donanımında yer alan ses değiştirici işaretleri daire içinde alınız.
- Parçada geçen ses değiştirici işaretleri belirleyiniz.
- Yay hareketlerini belirleyiniz.
- Yay şekillerini inceleyiniz. (Bütün yay, üst yarı, alt yarı)
- Parçada geçen tartım kalıplarını inceleyiniz.
- Parçada geçen çeşitli tekrar (senyö, dolap vb.) inceleyiniz.
- Parçada geçen hız ve gürlük terimlerini işaretleyiniz.
- Parçada geçen müzikal ifade, anlatım terimlerini inceleyerek üzerine kısa notlar alınız.
- Parmak tutma, parmak hazırlama, bitişik bas anlamına gelen işaretleri belirleyiniz.

Tekrar (Yineleme) stratejileri

Öğrencilerin önemli gördükleri bilgileri belirleyerek seçmelerini ve zihinsel tekrar yoluyla kalıcı duruma getirmelerini sağlayan stratejilerdir (Güven, 2004).

Yapılan araştırmada tekrar stratejileri alıştırma, etüt ya da bir parçada zorlanılan bir bölümün belirlenerek entonasyon, yay tekniği, yay şekilleri, ritmik doğruluk, bütünlük ve vb. kriterlere uygun icra edene kadar yapılan tekrar çalışmaları olarak ele alınmıştır.

Araştırmada Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmasında yer alan "Tekrar (yineleme)"stratejisi ile Gagne ve Driscoll'ün (1988) sınıflandırmasındaki boyutlardan "Dikkat" stratejisi ele alınmıştır. Deneysel süreçte doğrudan öğretim yaklaşımına göre dikkat ve tekrar stratejilerinin öğretimi yapılarak alıştırma, etüt ve benzeri parçalar üzerinde uygulama yapılarak stratejilerin nasıl kullanılması gerektiği açıklanmıştır.

Newman'a göre eseri yavaş ritimde çalışmak, insan kaslarının hareketi rahat ve basit bir biçimde öğrenmesini sağlamakla beraber, esere odaklanmayı da sağlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır (aktaran Şendurur ve Tanınmış, 2020).

Tekrar (Yineleme) stratejilerinin kullanımına yönelik yapılan çalışmalar;

- Alıştırmada geçen sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ediniz
- Tel geçişlerinde yay kullanımını doğru uygulayınız
- Zorlanılan bölümlerin işaretlenerek temiz bir entonasyonla çalana kadar tekrar ediniz

- Etüdün tonunda gam (dizi) ve arpej çalışmaları yaparak tonaliteyi kavrayınız
- Parça üzerinde önemli görülen bölümleri zihinsel tekrar ederek ezberleyiniz
- Parçayı yavaş tempoda tekrar ediniz ve giderek hızı artırınız
- Parça üzerinde zorlanılan ölçü ya da bölümün (pasaj) belirleyerek bu bölümlerin ayrıca çalışınız
- Kullanılan yay tekniğine örneğin detache tekniğinde her sesin eşit gürlükte duyulması, ayrı yaylarda bağsız çalınması, aynı süre değerine sahip notalarda eşit uzunlukta yay kullanımı, arşeye her ses için eşit basınç uygulayınız
- Legato tekniğinde sesleri koparmadan bağlı çalınız
- Legato bağı ile bağlı seslerde tel ve yay değişimlerinin belli etmeyiniz
- Notaların süre değerlerine göre yaya dengeleyiniz ya da eşit olarak bölümleyiniz
- Parçanın ritmik yapısı ve tartım kalıplarını zihinde canlandırılarak tekrar ediniz
- Sol el pozisyonu ve parmak hareketlerini zihinde canlandırılarak tekrar ediniz
- Çalıştığınız etüdü farklı tartım kalıpları ve yay şekilleri ile tekrar ediniz

"Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkili olarak kullanabilmeleri için, öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, nasıl kullanılmaları gerektiği, hangi durumda ve niçin kullanmaları gerektiği konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 2005)."

Deneysel süreçte "Dikkat" ve "Tekrar" stratejilerinin öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar;

1. Dersin hedefleri açıklanarak öğrenciler öğrenmeye hazır hale getirilmiştir. Öğrencilerin dikkati öğrenilecek konu üzerine çekilerek örneğin la telinde I. konumda parmak durumları 1. parmak si 2.parmak do diyez 3.parmak bitişik re sesleri ile ilgili alıştırmalar üzerine çekilerek hedefler açıklanır. Öğrenme stratejilerinden dikkat ve tekrar stratejilerini öğrendikleri takdirde daha kolay ve etkili olarak öğrenebileceklerini daha iyi performans gösterecekleri belirtilir.

2. Dikkat stratejisi açıklanır ve parça üzerinde gösterilir. Dikkat stratejisi ile ilgili bilgi verilir. Keman dersinde nasıl kullanılacağı ile ilgili parça üzerinde uygulamalar yaptırılır. Tekrar stratejisi ile bilgi verilir. Nasıl ve niçin kullanılacağı parça üzerinde örneklerle gösterilir. Dikkat ve tekrar stratejilerini kullandığımızda zihnimizin ne gibi bilişsel süreçten

geçtiğini, nasıl ve ne şekilde düşünmemizi sağladığına yönelik öğrencilere açıklamalar yapılır.

3. Dikkat ve tekrar stratejilerinin kullanımına ilişkin olarak parça üzerinde uygulamalar yapılır. Bu uygulamalarda örnek parça üzerinde her bir öğrenci istenilen işlemleri (işaretleme, not alma vb.) yapar. Bütün bu işlemler araştırmacının rehberliği ve denetiminde yapılır.

4. Öğrencilerin dikkat ve tekrar stratejilerini anlama ve uygulama durumları kontrol edilir. Gereken düzeltme ve açıklamalar yapılır.

5. Öğrencilerin dikkat ve tekrar stratejilerini kullanırken ne tür problemlerle karşılaştıkları gözlemlenir. Öğrencilerin parça üzerinde bu stratejilerini kullanırken ne düşündükleri bu stratejilerin bilişsel bir farkındalık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili düşünceleri alınır ve strateji ile tartışma sürdürülür.

6. Öğrencilerin bireysel çalışmalarında bu stratejileri kullanmaları istenir. Deneysel süreçte yapılan çalışmaların dışında öğrencilere verilen ödevlerde bu stratejileri kullanarak çalışmaları istenir. Bireysel performansları dinlenerek öğrencilerin eksikleri ve yanlışları hakkında geri bildirim yapılır gerekli ipuçları verilir.

Bulgular ve Yorumlar

1. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin dikkat ve tekrar stratejilerini parça üzerinde kullanma durumları nasıldır? Sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 4

Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Dikkat" Stratejilerini Kullanma Durumları

Dikkat Stratejileri Gözlem Formu	Evet (3)	Kısmen (2)	Hiç (1)
1.Parça üzerinde ölçü sayısını işaretliyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
2.Parça üzerinde tonu ya da makamı belirliyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
3.Parçanın donanımında yer alan ses değiştirici işaretleri ya da parça içinde geçen ses değiştirici işaretleri işaretliyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
4.Parçanın genel ritmik yapısını gözden geçiriyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
5. Dikkat etmesi gereken tartım yapılarını daire içine alıyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
6.Alıştırmada yay şekillerini belirliyor mu? (by, üy, yy, ay)	Ö1,Ö2,Ö3		
7.Parçada geçen yay tekniğini ya da tekniklerini belirliyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
8.Yay hareketlerini gözden geçiriyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
9.Parça üzerinde hız terimini gözden geçiriyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
10. Parça üzerinde gürlük basamaklarını gözden geçiriyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
11. Parça üzerinde çeşitli tekrar işaretlerini (Senyö dolap vb.) işaretliyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
12. Parçayı çalmadan önce zihinsel bir hazırlık yaparak parça üzerinde kısa notlar alıyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	

Tablo 4'e göre dikkat stratejilerinin parça üzerinde kullanımına yönelik olarak Ö1 ve Ö3 kodlu öğrencilerin parça üzerinde hazırlık yaptıkları ve bilişsel bir farkındalık kazandıkları söylenebilir. Ö2 kodlu öğrencinin de bazı maddelerde (4,8,9,10,12) kısmen olmak üzere dikkat stratejilerini kullandığı görülmektedir.

Deneysel süreç sonunda öğrencilerin tekrar stratejilerini parça üzerinde kullanma durumları nasıldır? Sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 5

Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Tekrar" Stratejilerini Kullanma Durumları

Tekrar (Yineleme) Stratejileri Gözlem Formu	Evet (3)	Kısmen (2)	Hiç (1)
1.Parçanın tonu ya da makamında dizi çalışması yapıyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
2.Tel ve yay değişimlerini doğru uygulayana kadar tekrar ediyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
3.Zorlandığı bölümleri işaretleyerek bu bölümleri tekrar ediyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
4.Çalışılan parçayı doğru ve temiz bir entonasyonla çalana kadar tekrar ediyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
5.Parçayı yavaş tempodan başlayarak giderek hızını artırarak tekrar ediyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
6.Detache tekniğinde eşit uzunlukta yay kullanımını doğru kullanmak amacıyla tekrar yapıyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
7.Detache tekniğinde her ses için eşit yay basıncı uygulamak amacıyla tekrar yapıyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
8.Legato tekniğinde sesleri koparmadan çalmak amacıyla tekrar yapıyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
9. Legato tekniğinde eşit uzunlukta ki sesleri arşeye dengeli dağıtıyor mu?	Ö1,Ö2,Ö3		
10. Parçayı farklı tartım ve yay şekilleri ile tekrar ediyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	
11. Parçada zihinsel bir tekrar çalışması yapıyor mu?	Ö1,Ö3	Ö2	

Tablo 5'e bakıldığında tekrar stratejilerinin parça üzerinde kullanımına yönelik olarak Ö1 ve Ö3 kodlu öğrencilerin parça üzerinde hazırlık yaptıkları ve bilişsel bir farkındalık kazandıkları söylenebilir. Ö2 kodlu öğrencinin de bazı maddelerde (2,4,5,7,10,11) kısmen olmak üzere tekrar stratejilerini kullandığı görülmektedir.

2. "Dikkat" ve "Tekrar" stratejilerine dayalı uygulamalar sonucunda öğrencilerin keman performans düzeyleri nasıldır?

Tablo 6

Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Performans Düzeyleri

Keman Performansı Gözlem Formu	Gerçekleşti (3)	Kısmen (2)	Gerçekleşmedi (1)
1.Duruş (postür) ve tutuş	Ö1,Ö2,Ö3		
2.Parmaklarını doğru konumlandırma	Ö1,Ö2,Ö3		
3. Yay şekillerine uygunluk	Ö1,Ö3	Ö2	
4.Yay tekniğine uygunluk	Ö1,Ö2,Ö3		
5.Sesleri süre değerine uygun çalma	Ö1,Ö2,Ö3		
6.Parmak numaralarına uygunluk	Ö1,Ö2,Ö3		

7.Yay hareketlerine uygunluk	Ö1,Ö2,Ö3	
8.Sesleri temiz çalma (entonasyon)	Ö1,Ö3	Ö2
9.Bütünlük	Ö1,Ö2,Ö3	
10.Parçayı hızına uygun çalma	Ö1,Ö3	Ö2
11. Parçada geçen gürlük basamaklarını doğru uygulama	Ö1,Ö3	Ö2

(3) Formda yer alan kriterlere uygun performans gerçekleşmiştir. (2) Kriterlere uygun performans kısmen gerçekleşmiştir. (1) Kriterlere uygun performans gerçekleşmemiştir.

Tablo 6'da öğrencilerin keman performansları incelendiğinde Ö1 ve Ö3 kodlu öğrencilerin son test için belirlenen etütlerde formda yer alan tüm kriterlere uygun performans sergiledikleri, Ö2 kodlu öğrencinin ise yay şekillerine uygunluk, entonasyon, hız ve gürlük basamaklarını uygulamada kısmen bir performans sergilediği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Dikkat ve tekrar stratejileri öğretimine dayalı uygulamaların öğrencilerin dikkat ve tekrar stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarını artırdığı, etüt ve parçalarda öğrencilerin dikkat ve tekrar stratejilerini bilinçli olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda deneysel süreç sonunda dikkat ve tekrar stratejilerinin kullanımına yönelik uygulamaların öğrencilerin keman performanslarını olumlu yönde etkilediği ve performans düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan öğrenme stratejilerinin kullanımına dayalı deneysel çalışmaların sonuçları ile yapılan çalışma sonuçları karşılaştırıldığında (Aydıner Uygun ve Kılınçer, 2012; Aydıner Uygun ve Kılınçer, 2018; Kurtuldu ve Güçlü, 2010; Kurtuldu, 2012; Sakarya ve Şendurur, 2020; Yokuş, 2010) elde edilen sonuçların çalışmayı destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre dikkat ve tekrar stratejileri kullanımı öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını ve buna bağlı olarak keman çalma performanslarını artırmıştır. Keman eğitimine yeni başlayan öğrencilere derslerde öncelikli olarak dikkat ve tekrar stratejilerinin öğretimi yapılarak bu stratejilerin parça üzerinde kullanımına yönelik uygulamalarla öğrencilerin bu stratejileri etkili bir şekilde kullanmaları sağlanabilir. Dikkat ve Tekrar stratejilerinin kullanımı öğrencilerde temel davranışların kazanılması ve pekiştirilmesinde öğrenciye daha bilinçli ve dikkatli çalışma alışkanlığı kazandıracağından öğrencinin çalacağı etüt, eser ve benzeri parçalarda hata yapma riskini azaltarak zorlandığı bölümleri daha doğru ve kısa zamanda çalabilmesini sağlayacaktır. Bu sayede öğrencinin bireysel çalışmalarını daha verimli hale getirebileceği söylenebilir. Öğrencinin çalgı performansının artması çalgısına yönelik çalışma isteği ve motivasyonunu olumlu etkileyeceğinden öz güven gelişimine de olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Çalışmada bir diğer bulgu da öğrencilerin parça üzerinde zorlandığı yerleri belirleyerek o bölümü tekrar etmelerinin parça bütünlüğü sağlamada etkili olduğu görülmüştür. Çalışmanın benzer yönüyle öğrenme stratejilerinin diğer boyutları için de yapılması bundan sonra yapılacak çalışmalar için önerilebilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş

Afacan, Ş. (2018). Müzik eğitiminde öğrenme stratejileri üzerine yapılan ulusal literatürdeki çalışmaların incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies, 6*(4), 395-406.

Afacan, Ş. (2018). *Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akın, Ö. (2010). Anadolu güzel sanatlar liselerinde anlamlandırma stratejisinin keman öğrenmeye etkisi. *NWSA e-Journal of New World Sciences Academy, 5* (3), 139-149. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186606

Akın, Ö. (2013). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi (Örnek bir uygulama). Kastamonu Eğitim Dergisi, 21, 1551-1560.

Avcı Akbel, B. (2018). Türk müziği alanında öğrenim gören çello öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(19), 163-184. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13946

Aydıner Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2012). Piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(1), 966-992. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19896/213076

Aydıner Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2018). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 317-339. https://doi.org/10.21764/maeuefd.413863

Can, Ö. (2019). *Keman eğitimi I.* Ankara: Önder.

Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(14), 1-14. https://doi.org/10.16992/ASOS.667

Duman, B. (2015). Üstbiliş-bilişsel farkındalık. Bilal Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.419-450). Ankara: Anı.

Er, K. O. ve Kuş Özer, Z. (2011). Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(26), 47-65.

Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve "örgütleme stratejisi"nin etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gagné, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Güdek, B. ve Kayhan Bircan E. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 43,* 93-105. https://doi.org/10.30794/pausbed.654438

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, M. (2015). Öğretme-öğrenme süreci. Bilal Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.151-264). Ankara: Anı.

Güven, E. ve Çevik Kılıç, D. B. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 60,* 480-509. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1758676

Kandemir, Ö. ve Yokuş, T. (2020). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumunun piyano eğitimcileri ve öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 334-345. https://doi.org/10.17679/inuefd.538556

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel

Kayhan Bircan, E. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi/Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.

Kılınçer, Ö. ve Aydıner Uygun, M. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Fine Arts, 8*(2), 206-238. https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.D0129

Kurtuldu, M.K. ve Güçlü, H. E. (2010). Piyano eğitiminde planlı eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(34), 196-204. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70232

Kurtuldu, M.K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (2), 233-254. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187985

Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Nielsen, G. S. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research, 10*(2), 235-247. https://doi.org/10.1080/14613800802079106

Sakarya, G. (2019).

Sakarya, G. ve Şendurur, Y. (2020). Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 435-457. https://doi.org/10.21764/maeuefd.632135

Saraç, G. (2003). Öğrenme kuramlarına göre bir yaylı çalgı olarak viyolonsel eğitimi ve viyolonsel öğretim programı süreci. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 25-37. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217136

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi.

Sever, G. (2011). *Zihinsel hazırlık çalışmalarının keman performansına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shih, C. C. & Gamon, J. A. (2002). The relationships among learning strategies, patterns, styles and achievement in web-based courses. *Journal of Agricultural Education, 43*(4), 1-11. https://doi.org/**10.5032/jae.2002.04001**

Şendurur, B. İ. ve Tanınmış, G. E. (2020) Keman öğrencilerinin yineleme stratejilerini kullanma durumları. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(46), 240-251. https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-46-02

Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topoğlu, O. (2011, 27-29 Nisan). *Farklı düzeydeki yaylı çalgı öğrencilerinin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi [Sözlü bildiri]. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.* http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/iconte2011.pdf

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts, 5*(32), 1-4.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan.

Yokuş, H. (2010). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31,* 145-160. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1657

Yüksel, S. (2011). Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar. Seval Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s.149-167). Ankara: Anı.

Bölüm 16

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Neşe TUZCUOĞLU BÜLBÜL[1]

Mürşet ÇAKMAK[2]

1 MEB Öğretmen, Neşe TUZCUOĞLU BÜLBÜL. https://orcid.org/ 0000-0003-1874-7973

2 Dr.Öğr.Üyesi, Mürşet ÇAKMAK, Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD. https://orcid.org/ 0000-0001-9472-8200

*Bu çalışma, 2021 yılında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalın'nda ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan lisansüstü tez çalışmasından üretilmiştir.

GİRİŞ

Günümüz dünyası olan 21. yüzyıl teknoloji çağında değişim ve dönüşümler hızla gerçekleşmekle birlikte toplumların bu değişim sürecine ayak uydurabilmeleri için pek çok gücü elinde bulundurması ve bu güç unsurlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bu güç unsurlardan en önemlisi şüphesiz eğitimdir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken, bilim ve teknolojide meydana gelen küresel çaplı değişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitim sistemini de derinden etkilemiştir (Akpınar ve Aydın, 2007). Eğitim, Ertürk (1998) tarafından bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları vasıtası ile kasıtlı ve istendik bir biçimde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak ifade edilmektedir. Bu davranış değişikliği oluşumu sürecinde kuşkusuz aileden sonra öğretmenlerin rolü büyüktür. Eğitimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi öğretmenlere bağlıdır.

Öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasında geçişi sağlayan, öğrenciye öğretim programında yer alan hedef- davranışları kazanması için kılavuzluk yapan kişidir (Paliç ve Keleş, 2012). Öğretmenin, öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimliliğini yükseltmek için öğrenmeyi sağlayıcı, destekleyici bir sınıf ortamını yaratma çabasına ise sınıf yönetimi denmektedir (Demirel, 2006). Sınıf yönetimi; düzenli ve etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenin düşüncelerini, planlarını ve hareketlerini içeren, amacı öğrenci davranışlarının öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapılan bir süreçtir. Bununla beraber sınıfta uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, fiziki düzeni, zaman yönetimi ve öğretim programını belirli kurallar çerçevesinde düzenlemek ve güdülenmeyi sağlamaktır (Doğan ve diğerleri, 2014). Sınıf yönetiminin esasında öğretmenin öğrencilerde istendik davranışların oluşmasını sağlamak ve istenmeyen davranışları düzeltmek yer alır. Bunun yanında sınıf içerisinde nitelikli bir iletişim sistemi kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir sınıf atmosferi yaratma ve etkili zaman yönetimini oluşturmak sınıf yönetimi içerisinde yer alan amaçlardandır (Çetin, 2016; Ünal ve Ada, 2003). Aslında literatür incelendiğinde sınıf yönetiminin birçok farklı amacının olduğu da görülmüştür. Erden (2008) sınıf etkinliklerinin düzenli ve verimli olarak gerçekleştirilmesini sağlamak, öğrenme-öğretme etkinlikleri esnasında zamanı verimli kullanabilmek gibi amaçlarının olduğunu vurgulamıştır. Çalık (2009) ise öğrencilerin motivasyonunu artıracak bir sınıf iklimi olması, kendi sorumluluklarını geliştirmek adına sınıfta güvenli ve düzenli bir sınıf ortamı yaratılması ve öğrencilerin davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olacak bir sınıf yönetiminin olması gerektiğini belirtmiştir. Başar (2003) ise sınıf yönetiminin amaçlarını; zamanı etkili bir şekilde kullanmak, öğrenci öğretmen iletişimini etkili bir şekilde sağlamak, sınıf kurallarını belirleyerek öğrencilerin bu kurallara uymasını

sağlamak ve öğrencileri motive etmek olarak ifade etmiştir. Bir diğer açıdan da sınıf yönetimi amacının öğrencilerin tolerans, örnek davranış ve öğrenme ihtiyaçlarını destekleyen öğrenme ortamında akademik, sosyal ve davranışsal anlamda başarılı olmalarını sağladığı vurgulanmıştır (Ministry of Education, 2015).

Öğrenciler, öğretmenin kılavuzluğunda birçok konudaki bilgileri hem ilgi çekici ve anlamlı yoldan öğrenirken hem de çevresinde olup biten her durumu öğrenmektedir. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve toplumsal gibi yönlerden gelişmesini destekleyecek ve tüm davranışlarını ayarlayan bu gibi öğrenim tecrübelerinin tamamı eğitim programı kapsamındadır. Bu anlamda öğretmenin eğitim programını uygulama tarzı sınıf yönetim anlayışını da etkilediği ifade edilmektedir (Varış, 1996). Sınıf yönetiminin etkili şekilde gerçekleşmesi için, öğretim stratejilerini seçmek ve uygulamak, öğretim programı tasarlamak ve sınıf yönetimi tekniklerinden yararlanmak gerekir. Sınıf yönetiminin başrol oyuncusu olan öğretmenler çeşitli öğrenme ve öğretme stratejilerini uygulamaları beklenir. Bu temelde öğretmenler içeriğe uygun olarak programı yeniden tasarlayabilirler. Etkili bir öğretmen, okulun bulunduğu coğrafyada belirlenen kapsama uymak yerine, öğrencilerin kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını dikkate alarak içeriğin en etkili şekilde sunulmasını sağlaması da beklenir (Yüksel ve Filiz, 2017).

Literatürde sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, sınıf yönetimi becerisi güçlü olan öğretmenlerin güçlü sınıf yönetimi yeterliklerine sahip olduğu tanımlanmıştır. Daha önceki çalışmalarda sınıf yönetimine bütünsel anlamda yaklaşılmış ve sınıf yönetimi yeterlikleri çeşitli boyutlarda detaylı olarak incelenmiş olduğu görülmektedir. Bundan hareketle bu araştırmada sınıf yönetimi yeterlik boyutları olarak ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi ve fiziksel düzen yönetimi (Elçiçek ve diğerleri, 2015; Başar, 2009; Çelik, 2002) olmak üzere literatürde yer aldığı gibi beş boyut şeklinde ele alınmıştır. Bu boyutların her biri öğrencilerin gelişim ve öğrenmeleri için çok önemli olmakla birlikte bu boyutların sınıf ortamında sağlanması öğretmenin temel sorumlulukları arasında yer aldığı söylenebilir. Sınıf yönetimi yeterlik boyutları aşağıda gösterildiği şekliyle açıklanmıştır (Güneş, 2016; Demirtaş, 2016).

1. Fiziksel Düzen: Sınıf yönetiminin fiziksel boyutunu, fiziki ortamının düzeni ve temizliği, eğitsel araçlar, öğrencilerin gruplandırılması ve oturma düzeni gibi etkenler oluşturmaktadır. Sınıfın fiziksel düzenin sağlanması, öğrencilerin sınıf içerisinde rahat etmesini, okul ve sınıf ortamının çekiciliğinin arttırılmasını ve öğrenmenin kolaylaştırılmasını amaçlayan boyuttur (Işık, 2004). Etkili bir sınıf yönetimin oluşturulması için eldeki imkanlar doğrultusunda fiziksel öğelerin motive edici, ilgi çekici, öğretici ve merak uyandırıcı bir şekilde planlanması gerekir (Aydın, 2003).

2. Öğretimin Yönetimi: Amaçlar doğrultusunda plan ve program etkinliklerinin yönetilmesidir. Bu etkinliklerin mahiyetini, geçmişi ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görmek gerekir. Öğretim yönetimi etkinlikleri içerisinde öğrenciyi tanıma, öğretim planlarını hazırlama, materyal sağlama, yöntem seçme, öğrencinin dikkatini derse çekme ve derse katılımlarını sağlama, gelişimlerini izleme ve değerlendirme gibi etkinlikler yer almaktadır (Başar, 2006). Öğretim etkinliğini en iyi şekilde gerçekleştirmek için ilk olarak yapılması gereken ayrıntılı bir plan yapmaktır (Celep, 2002). Plansız yapılan faaliyetlerin istenilen sonuçları vermesi imkânsızdır. Öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerini planlı bir şekilde yürütmek, yönlendirmek ve değerlendirmek durumundadır (Yıldırım, 2002).

3. Zaman Yönetimi: Öğrencinin derse dikkatinin çekilmesi, ders konuları arasındaki sorunsuz geçişler, ders dışı ve bozucu etkinliklere izin verilmemesi, dersin çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmesi, konunun sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin okulda-sınıfta geçirdiği zamanın arttırılması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi zaman yönetimi boyutu altında yer almaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2008). Sınıf içerisinde çeşitli etkinliklere vakit ayırma, can sıkıntısının önlenmesi, içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere harcanması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanın birçoğunun sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlık ve okulu bırakmanın önlenmesi bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2006).

4. Davranış Yönetimi: Olumlu sınıf iklimi oluşturmak, sınıfta ilgili etkinliklerle öğrencilere eğitim ortamından istenen davranışı kazandırmak, istenmeyen davranışların önceden tahmin edilerek önlemek, ortaya çıkan istenmeyen davranışların değiştirilmesini sağlamak, sınıf kurallarına uyulmasının sağlamak gibi unsurlar bu boyutta yer almaktadır. Başar (2005) davranış yönetiminde yer alan durumları şu şekilde ifade etmiştir: Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir şekilde oluşturulması, etkili ve verimli sınıf ikliminin meydana gelmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla olumsuz davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, gerçekleşmiş olumsuz davranışların değiştirilmesidir. Eripek (1998)' e göre öğrencilerin mevcut olumlu davranışlarını korumaları, yeni olumlu davranışlar edinmeleri ve bunları geliştirmeleri, varsa olumsuz davranışlarını azaltmaları ya da ortadan kaldırmaları, topluma uyum sağlamalarında okulların ve özellikle öğretmen ve öğrenci ilişkisinin önemi büyüktür.

5. İlişki Yönetimi: Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi onlara benimsetilmesi ve uygulanması, sınıf içerisinde etkileşimde bulunan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimin ve etkileşiminin yönetimi, sınıf içi davranışların şekillendirmesi gibi etkinlikler bu boyutta yer almaktadır. Sınıf içinde öğrencilerin arkadaşları ve öğretmeni ile ilişkileri ve öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkileri, sınıf atmosferini belirlemektedir (Okçu ve Ep-

çaçan, 2013). Sınıf düzeninde ve öğrenme durumlarının etkililiğinde sınıf içi ilişkiler dokusu önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen bu yapıyı ne derece sağlıklı oluşturursa, öğretme-öğrenme gücü ve öğretimin amaca ulaşma derecesi o oranda artmaktadır (Celep, 2002). Öğrenciler, kendilerine daha candan arkadaşça yaklaşım sergileyen öğretmenleri benimsemektedirler. Ayrıca güçlü öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin okula ilişkin sorumluluk almalarını kolaylaştırmakta ve onların akademik başarısını artırmaktadır (Jones ve Jones 2004'ten akt: Çubukçu ve Girmen, 2008).

Son yıllarda sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda "Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler (Külekçi-Akyavuz, 2020), Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Doğan, 2019), Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yegen, 2019), Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetim düzeyleri arasındaki ilişki (Çelik, 2019), Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişki (Erdoğan, 2019), Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ve mesleki profesyonelliklerinin yaş, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan okul türleri, sosyo-ekonomik durum, kıdem, okulda çalışma süresi, branş ve sınıf kademelerine ilişkin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek (Karaman, 2019), Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerini, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek (Okçu ve Epçaçan, 2013) şeklinde bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu verilerden hareketle sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda güncelliğini kaybetmeyen ve sürekli güncellenmesi gereken akademik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmekte fayda vardır. Bu anlamda bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini incelemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

a. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri görüş dağılımı nasıldır?

b. Öğretmenlerin cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim durumuna, mezuniyet alanına ve meslekte en çok çalıştığı yere göre sınıf yönetimi yeterlikleri (sınıf yönetimi yeterlilik ölçeği tüm boyutu, fiziksel düzen alt boyutu, öğretimin yönetimi alt boyutu, davranış yönetimi alt boyutu, zaman yönetimi alt boyutu ilişki yönetimi alt boyutu) görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nicel olarak yürütülen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama mo-

dellerinde amaçlar "Nedir?", "Ne ile ilgilidir?" gibi sorularla ortaya konur (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemi, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde katılımcılar, evrenden araştırmaya rastgele yöntemle seçilir. Bu yöntemde katılımcılar araştırma sürecine dahil olabilmeleri için eşit şansa sahiptir (Ekiz, 2017). Mardin merkez ve ilçelerindeki (Artuklu, Kızıltepe ve Nusaybin) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan farklı branşlardaki (N=151) öğretmenler ile çalışılmıştır.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, eğitim durumu ve en fazla çalışılan yer değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Dağılımları

Değişkenler	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	71	47
	Erkek	80	53
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	43	28.5
	6-10 yıl	42	27.8
	11-20 yıl	36	23.8
	21-30 yıl	25	16.6
	30 ve üstü	5	3.3
Eğitim Durumu	Lisans	134	88.7
	Lisansüstü	17	11.3
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğretmenliği	33	21.9
	Matematik Öğretmenliği	21	13.9
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	7.9
	DİKAB Öğretmenliği	10	6.6
	İngilizce Öğretmenliği	9	6
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.6
	Fen bilimleri Öğretmenliği	6	4
	Müzik Öğretmenliği	6	4
	Okulöncesi Öğretmenliği	6	4
	Almanca Öğretmenliği	5	3.3
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.3
	Biyoloji Öğretmenliği	5	3.3
	Fizik Öğretmenliği	5	3.3
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	3.3
	Coğrafya Öğretmenliği	4	2.6
	Kimya Öğretmenliği	3	2
	Tarih Öğretmenliği	3	2
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	1.3
	Felsefe Öğretmenliği	2	1.3
	Türkçe Öğretmenliği	2	1.3

En Fazla Çalışılan Yer	Kent	120	79.5
	Kırsal	31	20.5

Araştırmaya katılanların 80'i erkek, 71'i kadındır. Katılımcıların 134'ü lisans, 17'si lisansüstü eğitim düzeyindedir. Araştırmaya katılanların 43'ünün kıdemi 0-5 yıl, 42'sinin 6-10 yıl, 36'sının 11-20 yıl, 25'inin de 21-30 yıldır ve 5 katılımcı ise 30 ve üstü yıllık kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Elçiçek, Kinay ve Oral (2015) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği" de kullanılmıştır. Ölçek toplamda 30 maddeden ve 5 alt boyuttan (fiziksel düzen, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve ilişki yönetimi) oluşmaktadır. Ölçek, "Çok Yeterliyim", "Oldukça Yeterliyim", "Yeterliyim", "Yetersizim", "Çok Yetersizim" şeklinde 5'li likert tipi derecelere sahiptir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla anketin ilk bölümünde kişisel bilgilere ait sorulara yer verilmiştir. Oluşturulan kişisel bilgi bölümünde cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, eğitim durumu, mesleki olarak en çok çalıştıkları yerleşim bölgesi ile ilgili sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

"Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği" nin öğretmenler üzerinde uygulanabilmesi için Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu'na ve Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve gereken izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için Mardin ilinin belirlenen resmi okullarına gidilmiş ve ölçekler öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır, fakat bazı ölçeklerin eksik ve hatalı olarak doldurulması neticesi ile 9 ölçme aracı değerlendirilmeye alınamamış ve veri analizi 151 ölçme aracıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin araştırmacı tarafından uygulanmasına özen gösterilmiş, katılımcıların gönüllü olmasına önem verilmiştir. Araştırma sonucunun geçerliliğinin yüksek olması için katılımcıların verecekleri cevapların samimi olmasının çok önemli olduğu uygulama safhasında sözel bir şekilde vurgulanmıştır.

Çalışmada elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ölçeklerin puanlanabilmesi için katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevapların puanı çok yetersizim (1), yetersizim (2), yeterliyim 3), oldukça yeterliyim 4), çok yeterliyim (5) şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama gibi istatistiklerin yanısıra, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda çeşitli değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için, iki alt gruplu kategorik değişkenlerde bağımsız örneklemler t-testi, ikiden fazla alt gruplu kategorik değişkenlerde tek yönlü ANOVA testi, LSD testi uygulanmıştır. Ayrıca sınıf yönetimi yeterlikleri tüm ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0.80, Fiziksel düzen alt boyutu

(0.81), öğretimin yönetimi alt boyutu (0.76), zaman yönetimi alt boyutu (0.74), ilişki yönetimi alt boyutu (0.71), davranış yönetimi alt boyutu değeri ise (0.61) olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

1.Öğretmenlerin "Sınıftaki sıraların düzenli olmasına dikkat etme" maddesine %53.6s'ı "çok yeterliyim", %41.1'i "oldukça yeterliyim", %5.3'ü ise "yeterliyim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.48 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

2.Öğretmenlerin "Ders etkinliğine göre sıra düzenini dizayn etme" maddesine %49'u "çok yeterliyim", %35.8'i "oldukça yeterliyim", %13.9'u "yeterliyim", %1.3'ü ise "yetersizim "düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.32 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.Öğretmenlerin "Öğretim araç ve gereçlerini düzenli bir şekilde yerleştirme" maddesine %57.6'sı "çok yeterliyim", %30.5'i "oldukça yeterliyim", %10.6'sı "yeterliyim", %0.7'si ise "yetersizim "düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.45 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.Öğretmenlerin "Sıraların temiz tutulmasını sağlama" maddesine %52.3'ü "çok yeterliyim", %35.1i "oldukça yeterliyim", %10.6'sı "yeterliyim", %2'si ise "yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.38 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

5.Öğretmenlerin "Bazı düzenlemelerle sınıfın fiziksel kapasitesini artırma" maddesine %42.4'ü "çok yeterliyim", %39.7'si "oldukça yeterliyim", %15.9'u "yeterliyim", %2'si ise "yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.23 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

6.Öğretmenlerin "Derse katılan öğrencileri ödüllendirerek bu davranışı özendirme" maddesine %55.6'sı "çok yeterliyim", %34.4'ü "oldukça yeterliyim", %7.9'u "yeterliyim", %1.3'ü "yetersizim" %0.7'si ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.43 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

7.Öğretmenlerin "Bütün öğrencilerin derse katılmalarını sağlama" maddesine %47.7si "çok yeterliyim", %38.4'si "oldukça yeterliyim",

%12.6'sı "yeterliyim", %1.3'ü ise "yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.32 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

8.Öğretmenlerin "Öğrencilerin dersin gereklerini yerine getirmelerini sağlama" maddesine %42.4'ü "çok yeterliyim", %39.7'si "oldukça yeterliyim", %15.9'u "yeterliyim", %2'si ise "yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.30 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

9.Öğretmenlerin "Öğrenme eksiklerini gidermek için farklı etkinlikler yapma" maddesine %45'i "çok yeterliyim", %37.1'i "oldukça yeterliyim", %15.9'u "yeterliyim", %2'si ise "yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.25 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

10.Öğretmenlerin "Öğrenciler sıkıldığında rahatlatıcı etkinlikler yapma" maddesine %47'si "çok yeterliyim", %39.1'i "oldukça yeterliyim", %11.3'ü "yeterliyim", %2'si "yetersizim", %0.7'si ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.30 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

11.Öğretmenlerin "Grup çalışmalarında grupları etkinliğe uygun bir şekilde oluşturma" maddesine %47.7'si "çok yeterliyim", %37.1'i "oldukça yeterliyim", %13.2'si "yeterliyim", %1.3'ü "yetersizim", %0.7'si ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.30 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

12.Öğretmenlerin "Dersin amaçlarına uygun teknolojik materyalleri kullanma" maddesine %45.7'si "çok yeterliyim", %35.1'i "oldukça yeterliyim", %17.2'si "yeterliyim", %2'si ise "yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.25 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

13.Öğretmenlerin "Derse başlama ve bitiş saatlerine dikkat etme" maddesine %59.6'sı "çok yeterliyim", %28.5'i "oldukça yeterliyim", %10.6'sı "yeterliyim", %1.3'ü ise "yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.46 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

14.Öğretmenlerin "Derste zamanı eğitsel amaçlar dışında kullanmama" maddesine %48.3'ü "çok yeterliyim", %35.8'i "oldukça yeterliyim", %13.9'u "yeterliyim", %2'si ise "yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.30 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

15.Öğretmenlerin "Ders planlarını titizlikle hazırlama" maddesine %46.4'ü "çok yeterliyim", %32.5'i "oldukça yeterliyim", %17.9'u "yeterliyim", %2.6'sı "yetersizim", %0.7'si ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.21 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

16.Öğretmenlerin "Düzeyleri iyi olan öğrencilerle daha fazla ilgilenme" maddesine %31.8'i çok yeterliyim, %37.7'si oldukça yeterliyim, %21.9'u yeterliyim, %5.3'ü yetersizim, % 3.3'ü ise çok yetersizim düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =3.89 ile "oldukça yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

17.Öğretmenlerin "Öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranma" maddesine %60.3'ü "çok yeterliyim", %32.5'i "oldukça yeterliyim", %7.3'ü ise "yeterliyim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.53 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

18.Öğretmenlerin "Sınıf içi kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini alma" maddesine %50.3'ü "çok yeterliyim", %35.1'i "oldukça yeterliyim", %0.7'si "yeterliyim", %2'si "yetersizim", %3'ü ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.31 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

19.Öğretmenlerin "Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlarda model alma" maddesine %53.6'sı "çok yeterliyim", %31.8'i "oldukça yeterliyim", %10.6'sı "yeterliyim", %2'si "yetersizim", %2 'si ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.33 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

20.Öğretmenlerin "Öğrencileri rahatlatıcı etkinlikler (şiir okuma, şarkı söyleme, fıkra anlatma vb.) yapma" maddesine %43.7'si "çok yeterliyim", %33.8'i "oldukça yeterliyim", %17.2'si "yeterliyim", %4'ü "yetersizim", %1.3'ü ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.15 ile "oldukça yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

21.Öğretmenlerin "Öğrencileri not ile korkutma" maddesine %14.6'sı "çok yeterliyim", %17.2'si "oldukça yeterliyim", %23.8'i "yeterliyim", %17.2'si "yetersizim", %27.2'si ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =2.75 ile "yeterliyim" düzeyinde olduğu görülmüştür.

22.Öğretmenlerin "Öğrenciler arasında iletişimi sağlama" maddesine %37.1'i "çok yeterliyim", %46.4'ü "oldukça yeterliyim", %12.6'sı "yeterli-

yim", %1.3'ü "yetersizim", %2.6'sı ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.14 ile "oldukça yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

23.Öğretmenlerin "Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam hazırlama" maddesine %46.4'ü "çok yeterliyim", %39.7'si "oldukça yeterliyim", %11.9'u "yeterliyim", %1.3'ü "yetersizim", %0.7'si ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=4.30 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

24.Öğretmenlerin "Sınıfta rahatsız edici gürültünün olmasına izin verme" maddesine %13.9'u "çok yeterliyim", %23.8'i "oldukça yeterliyim", %23.2'si "yeterliyim", %10.6'sı "yetersizim", %28.5'i ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=2.84 ile "yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

25.Öğretmenlerin "Öğrencinin parmak kaldırmadan konuşmasına izin verme" maddesine %15.9'u "çok yeterliyim", %25.2'si "oldukça yeterliyim", %22.5'i "yeterliyim", %13.2'si "yetersizim", %23.2'si ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=2.97 ile "yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

26.Öğretmenlerin "Sınıf düzenini bozan öğrenciyi cezalandırma" maddesine %31.8'i "çok yeterliyim", %37.7'si "oldukça yeterliyim", %21.9'u "yeterliyim", %5.3'ü "yetersizim", %3.3'ü ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=2.74 ile "yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

27.Öğretmenlerin "Öğrencilerin dikkatinin dağılmasını engelleme" maddesine %31.8'i çok yeterliyim, %27.8'si oldukça yeterliyim, %43'ü yeterliyim, %17.2'si yetersizim, %7.9'u ise çok yetersizim düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=3.83 ile "oldukça yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

28.Öğretmenlerin "Öğrencilerin kopya çekmelerini görmezden gelme" maddesine %31.8'i "çok yeterliyim", %37.7'si "oldukça yeterliyim", %21.9'u "yeterliyim", %5.3'ü "yetersizim", %4'ü ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$=2.68 ile "yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

29.Öğretmenlerin "Sınıf kontrolünü sağlamak için sınıfta dolaşma" maddesine %31.8'i "çok yeterliyim", %37.7'si "oldukça yeterliyim", %21.9'u "yeterliyim", %5.3'ü "yetersizim", %3.3'ü ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş orta-

lamasının $\bar{X}$ =4.26 ile "çok yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

30.Öğretmenlerin "Öğrencilerin yanlış davranışlarından çok doğru davranışları üzerinde durma" maddesine %31.8'i "çok yeterliyim", %37.7'si "oldukça yeterliyim", %21.9'u "yeterliyim", %5.3'ü "yetersizim", %3.3'ü ise "çok yetersizim" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}$ =4.09 ile "oldukça yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	151	4.02	0.36
Fiziksel Düzen	151	4.37	0.54
Zaman Yönetimi	151	4.25	0.49
Öğretimin Yönetimi	151	4.32	0.65
Davranış Yönetimi	151	2.96	0.78
İlişki Yönetimi	151	4.26	0.50

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri betimsel analiz sonucuna göre öğretmenlerin fiziksel düzen alt boyutu incelendiğinde "çok yeterliyim" düzeyinde oldukları tespit edilmiştir ($\bar{X}$ = 4.37). Öğretmenlerin zaman yönetimi alt boyutu incelendiğinde "çok yeterliyim" düzeyinde oldukları tespit edilmiştir ($\bar{X}$ = 4.25). Öğretmenlerin öğretimin yönetimi alt boyutuna bakıldığında "çok yeterliyim" düzeyinde oldukları belirlenmiştir ($\bar{X}$ =4.32). Öğretmenlerin davranış yönetimi alt boyutunda ise "yetersizim" düzeyde oldukları belirlenmiştir ($\bar{X}$ =2.96). Son olarak öğretmenlerin ilişki yönetimi alt boyutunda "çok yeterliyim" düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür ($\bar{X}$ =4.26). Ölçekten elde edilen genel sınıf yönetimi yeterliklerinin "oldukça yeterliyim" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$ =4.02).

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşleri t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Kadın	71	4.03	0.35	149	0.12	0.88
	Erkek	80	4.02	0.37			
Fiziksel Düzen	Kadın	71	4.41	0.51	149	1.00	0.20
	Erkek	80	4.33	0.57			
Öğretimin Yönetimi	Kadın	71	4.23	0.50	149	-0.44	0.95
	Erkek	80	4.27	0.48			
Zaman Yönetimi	Kadın	71	4.35	0,67	149	0.53	0.57
	Erkek	80	4.30	0.63			
Davranış Yönetimi	Kadın	71	2.95	0.80	149	-0.16	0.42
	Erkek	80	2.97	0.76			
İlişki Yönetimi	Kadın	71	4.26	0.48	149	0.03	0.82
	Erkek	80	4.26	0.51			

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik görüşleri tüm ölçek, [t(149)=1.14; p>0.05], fiziksel düzen [t(149)=1.14; p>0.05], öğretimin yönetimi [t(149)=1.14; p>0.05], zaman yönetimi [t(149)=1.14; p>0.05], davranış yönetimi [t(149)=1.14; p>0.05] ve ilişki yönetimi [t(149)=1.14; p>0.05] alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	0-5	43	3.92	0.36
	6-10	42	4.09	0.28
	11-15	36	4.01	0.36
	16-20	25	4.12	0.37
	21 ve üstü	5	3.91	0.66
	Total	151	4.02	0.36
Fiziksel Düzen	0-5	43	4.20	0.55
	6-10	42	4.46	0.47
	11-15	36	4.55	0.51
	16-20	25	4.33	0.56
	21 ve üstü	5	3.92	0.75
	Total	151	4.37	0.54
Öğretimin Yönetimi	0-5	43	4.15	0.54
	6-10	42	4.33	0.42
	11-15	36	4.28	0.54
	16-20	25	4.29	0.41
	21 ve üstü	5	4.02	0.65
	Total	151	4.25	0.49
Zaman Yönetimi	0-5	43	4.31	0.55
	6-10	42	4.34	0.68
	11-15	36	4.36	0.71
	16-20	25	4.34	0.65
	21 ve üstü	5	4.00	0.84
	Total	151	4.32	0.65
Davranış Yönetimi	0-5	43	2.79	0.64
	6-10	42	2.98	0.80
	11-15	36	2.84	0.75
	16-20	25	3.34	0.91
	21 ve üstü	5	3.23	0.78
	Total	151	2.96	0.78
İlişki Yönetimi	0-5	43	4.20	0.41
	6-10	42	4.36	0.44
	11-15	36	4.16	0.64
	16-20	25	4.33	0.47
	21 ve üstü	5	4.27	0.65
	Total	151	4.26	0.50

Tablo 4 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliği görüşlerinin aritmetik puan ortalaması; Tüm ölçek boyutunda en fazla $\bar{X}$ = 4.12 ile 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerde, en az da $\bar{X}$ =3.91 ile 21 ve üstü olan öğretmenlerde, Fiziksel düzen alt boyutunda en fazla $\bar{X}$ =4.55 ile 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerde, en az da $\bar{X}$ =3.92 ile 21 ve üstü olan olan öğretmenlerde, Öğretimin yönetimi alt boyutunda en fazla $\bar{X}$ =4.33 ile 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerde, en

az da $\bar{X}$ =4.15 ile 0-5 yıl olan olan öğretmenlerde, Zaman yönetimi alt boyutunda en fazla $\bar{X}$ =4.36 ile 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerde, en az da $\bar{X}$ =4.31 ile 0-5 yıl olan öğretmenlerde, Davranış yönetimi alt boyutunda en fazla $\bar{X}$ =3.34 ile 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerde, en az da $\bar{X}$ =2.79 ile 0-5 yıl olan öğretmenlerde, İlişki yönetimi alt boyutunda en fazla $\bar{X}$ =4.36 ile 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerde, en az da $\bar{X}$ =4.16 ile 11-15 yıl olan öğretmenlerde şeklinde tespit edilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Gruplar Arası	1.00	14	0.25	1.95	0.10
	Gruplar İçi	18.76	136	0.12		
	Toplam	19.76	150			
Fiziksel Düzen	Gruplar Arası	3.77	14	0.94	3.33	0.11
	Gruplar İçi	41.34	136	0.28		
	Toplam	45.12	150			
Öğretimin Yönetimi	Gruplar Arası	0.99	14	0.24	1.00	0.40
	Gruplar İçi	36.12	136	0.24		
	Toplam	37.12	150			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	0.60	14	0.15	0.35	0.84
	Gruplar İçi	63.05	136	0.43		
	Toplam	63.66	150			
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	5.77	14	1.44	2.43	0.05
	Gruplar içi	86.45	136	0.59		
	Toplam	92.22	150			
İlişki Yönetimi	Gruplar arası	1.07	14	0.26	1.06	0.37
	Gruplar içi	36.86	136	0.25		
	Toplam	37.93	150			

Tablo 5 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak tüm boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1.95$; $p>0.05$).

Tablo 6. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Tüm Ölçek Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	SS
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	4.06	0.22
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.16	0.00
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.86	0.15
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.05	0.28
	Matematik Öğretmenliği	21	3.98	0.07
	Müzik Öğretmenliği	6	4.25	0.10
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.10	0.07
	Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.05	0.14
	Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	3.90	0.07
	Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	3.98	0.09
	Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.05	0.15
	Sınıf Öğretmenliği	34	4.02	0.05
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	4.01	0.09
	Türkçe Öğretmenliği	2	3.83	0.13
	Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	4.10	0.07

Tablo 6 incelendiğinde mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin sınıf yönetimi yeterlikleri tüm boyutuna ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.06, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.16, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.86, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.05, Matematik öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.98, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.25, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.10, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.05, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.90, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.98, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.05, Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.02, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.01, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.83, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.10'dir. Branşlara göre öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 12).

Tablo 7. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Fiziksel Düzen Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	SS
Fiziksel Düzen	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	4.44	0.30
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	5.00	0.00
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	4.16	0.18
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.28	0.25
	Matematik Öğretmenliği	21	4.34	0.13
	Müzik Öğretmenliği	6	4.60	0.17
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.73	0.11
	Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.43	0.14
	Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4.04	0.17
	Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	4.28	0.15
	Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.40	0.23
	Sınıf Öğretmenliği	34	4.53	0.07
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	3.78	0.19
	Türkçe Öğretmenliği	2	3.87	0.30
	Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	3.75	0.12

Tablo 7 incelendiğinde mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin fiziksel düzen alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.35, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.90, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.67, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.53, Matematik öğretmenlerde $\bar{X}$=3.94, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.93, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.43, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.12, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.50, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.91, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.01, Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.05, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.78, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.87, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.75'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır (Tablo 12).

Tablo 8. Mezuniyet alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Öğretimin Yönetimi Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	SS
Öğretimin Yöntemi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	4.35	0.22
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.68	0.06
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.98	0.21
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.05	0.31
	Matematik Öğretmenliği	21	4.27	0.10
	Müzik Öğretmenliği	6	4.56	0.15
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.47	0.14
	Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.46	0.17
	Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4.17	0.12
	Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	4.11	0.12
	Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.06	0.20
	Sınıf Öğretmenliği	34	4.38	0.07
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	4.15	0.12
	Türkçe Öğretmenliği	2	4.00	0.00
	Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	4.25	0.13

Tablo 8 incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin öğretimin yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.35, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.68, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.98, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.05, Matematik öğretmenlerde $\bar{X}$=4.27, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.56, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.47, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.16, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.17, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.11, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.06 Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.38, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.15, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.00, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.25'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin öğretimin yönetimi alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştı (Tablo 12).

Tablo 9. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Zaman Yönetimi Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	SS
Zaman Yönetimi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	4.13	0.35
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.66	0.33
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	4.23	0.28
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.19	0.34
	Matematik Öğretmenliği	21	4.26	0.14
	Müzik Öğretmenliği	6	4.38	0.23
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.66	0.17
	Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.11	0.29
	Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4.26	0.16
	Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	4.38	0.15
	Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.29	0.25
	Sınıf Öğretmenliği	34	4.54	0.09
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	4.11	0.23
	Türkçe Öğretmenliği	2	3.50	0.16
	Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	4,.8	0.16

Tablo 9 incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin zaman yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.13, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.66, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.23, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.19, Matematik öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.26, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.38, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.66, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.11, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.26, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.38, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.29, Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.54, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.11, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.50, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.38'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır (Tablo12).

Tablo 10. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Davranış Yönetimi Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	SS
Davranış Yönetimi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.53	0.39
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	2.08	0.11
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.06	0.28
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	3.64	0.35
	Matematik Öğretmenliği	21	2.78	0.14
	Müzik Öğretmenliği	6	3.27	0.24
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	2.44	0.31
	Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	3.36	0.19
	Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	2.80	0.26
	Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	2.76	0.14
	Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	3.09	0.35
	Sınıf Öğretmenliği	34	2.59	0.11
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	3.34	0.22
	Türkçe Öğretmenliği	2	3.16	0.83
	Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	2.08	0.14

Tablo 10 incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin davranış yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.53, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}$=2.08, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.06, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.64, Matematik öğretmenlerinde $\bar{X}$=2.78, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.27, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}$=2.44, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.36, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}$=2.80, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=2.79, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.09, Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}$=2.59, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.34, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.16, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}$=2.08'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır (Tablo 12).

Tablo 11. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İlişki Yönetimi Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	Mezuniyet alanı	N	$\bar{X}$	SS
İlişki Yönetimi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.90	0.26
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.50	0.12
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	4.02	0.24
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.16	0.34
	Matematik Öğretmenliği	21	4.26	0.10
	Müzik Öğretmenliği	6	4.41	0.16
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.37	0.16
	Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.18	0.25
	Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4.25	0.17
	Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	4.35	0.13
	Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.45	0.14
	Sınıf Öğretmenliği	34	4.23	0.06
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	4.35	0.13
	Türkçe Öğretmenliği	2	4.00	0.00
	Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	4.50	0.12

Tablo 11 incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin ilişki yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}$=3.90, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.50, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.02, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.16, Matematik öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.26, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.41, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.37, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.18, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.25, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.35, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.45, Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.23, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.35, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.00, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}$=4.50'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır (Tablo 12).

Tablo 12. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İlişki Yönetimi Alt Boyut Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik Tüm Ölçek	Gruplar Arası	0.96	14	0.06		
	Gruplar İçi	18.79	136	0.13	0.49	0.93
	Toplam	19.76	150			
Fiziksel Düzen	Gruplar Arası	5.99	14	0.42		
	Gruplar İçi	39.13	136	0.28	1.48	0.12
	Toplam	45.12	150			
Öğretimin Yönetimi	Gruplar Arası	3.55	14	0.25		
	Gruplar İçi	33.55	136	0.24	1.02	0.42
	Toplam	37.12	150			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	5.48	14	0.39		
	Gruplar İçi	58.17	136	0.42	0.91	0.54
	Toplam	63.66	150			
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	19.78	14	1.41		
	Gruplar içi	72.43	136	0.53	2.63	0.00
	Toplam	92.22	150			
İlişki Yönetimi	Gruplar arası	2.445	14	0.17		
	Gruplar içi	35.47	136	0.26	0.67	0.79
	Toplam	37.93	150			

Tablo 12 incelendiğinde mezuniyet alanına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik görüşleri arasında; sınıf yönetimi yeterlik tüm ölçek boyutunda ($F= 0.49$, $p>0.05$), fiziksel düzen alt boyutunda ($F= 1.48$; $p>0.05$), öğretimin yönetimi alt boyutunda ($F= 1.02$; $p>0.05$), zaman yönetimi alt boyutunda ($F= 0.91$; $p>0.05$), ilişki yönetimi alt boyutunda ($F= 0.49$; $p>0.05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak davranış yönetimi alt boyutunda ($F= 0.00$ $p<0.05$) ise istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için LSD analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Tablo 13).

Tablo 13. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Davranış Yönetimi Alt Boyutunun LSD Analizi Testi Sonucu

Mezuniyet Alanı	Mezuniyet Alanları	Ortalamalar Arasındaki Fark	Standart Hata	p
Okul Öncesi Öğretmenliği	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	-1.08	0.44	0.03
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-0.91	0.42	0.01
	Müzik Öğretmenliği	-0.83	0.42	0.05
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	-1.19	0.40	0.00
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	-0.90	0.36	0.01
	Yabancı Dil Öğretmenliği	-0.92	0.35	0.01

Sınıf Öğretmenliği	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	-0.93	0.34	0,00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-0.76	0.32	0.02
	Müzik Öğretmenliği	-0.67	0.32	0.03
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	-1.04	0.30	0.00
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	-0.74	0.24	0.00
	Yabancı Dil Öğretmenliği	-0.77	0.23	0.00
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	1.27	0.59	0.03
	Yabancı Dil Öğretmenliği	-0.60	0.28	0.03
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	-0.76	0.38	0.05
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	-0.87	0.34	0.05
Yabancı Dil Öğretmenliği	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	1.28	0.55	0.02
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	0.58	0.25	0.02
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	1.45	0.61	0.01
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	0.74	0.36	0.04
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	1.26	0.55	0.02
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	0.56	0.26	0.03

Tablo 13 incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık Okul Öncesi öğretmenliği ile Beden Eğitimi ve Spor, Ortaokul Fen Bilimleri, Müzik, Görsel Sanatlar ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında ve Okul Öncesi öğretmenliği aleyhinde; Sınıf öğretmenliği ile Müzik, Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Edebiyatı ve Yabancı Dil öğretmenleri arasında ve Yabancı Dil öğretmenliği aleyhinde; Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenliği ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenleri arasında ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği aleyhinde; Ortaöğretim Fen Bilimleri öğretmenliği ile Yabancı Dil, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği arasında ve Yabancı Dil öğretmenliği aleyhinde; Ortaöğretim Fen Bilimleri öğretmenliği ile Yabancı Dil, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği arasında ve Yabancı Dil öğretmenliği aleyhinde; Yabancı Dil öğretmenliği ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar öğretmenliği arasında ve Yabancı Dil öğretmenliği aleyhinde; Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği ile Görsel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği arasında ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği aleyhinde; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ile Görsel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği arasında ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşleri t-testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	X̄	SS	t	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Lisans	134	4.01	0.37	-1.03	0.03
	Lisansüstü	17	4.11	2.23		
Fiziksel Düzen	Lisans	134	4.35	0.55	-1.25	0.31
	Lisansüstü	17	4.52	0.44		
Öğretimin Yönetimi	Lisans	134	4.23	0.50	-1.31	0.07
	Lisansüstü	17	4.40	0.36		
Zaman Yönetimi	Lisans	134	4.30	0.66	-1.23	0.14
	Lisansüstü	17	4.50	0.51		
Davranış Yönetimi	Lisans	134	2.99	0.77	1.07	0.50
	Lisansüstü	17	2.77	0.87		
İlişki Yönetimi	Lisans	134	4.24	0.50	-1.30	0.43
	Lisansüstü	17	4.41	0.42		

Tablo 14 incelendiğinde eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliği görüşlerinin aritmetik puan ortalaması; tüm ölçek boyutunda $\bar{X} = 4.11$ ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde, fiziksel düzen alt boyutunda $\bar{X} = 4.52$ ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde, öğretimin yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 4.40$ ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde, zaman yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 4.50$ ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde, davranış yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 2.99$ ile lisans mezunu olan öğretmenlerde, ilişki yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 4.41$ ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15. Meslekte En Çok Çalıştığı Yere Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşleri T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	X̄	SS	t	p
Sınıf Yönetimi Tüm ölçek	Kent	120	4.05	0.03	1.77	0.99
	Kırsal	31	3.92	0.07		
Fiziksel düzen	Kent	120	4.38	0.05	0.49	0.28
	Kırsal	31	4.32	0,09		
Öğretimin yönetimi	Kent	120	4.28	0.04	1.43	0.51
	Kırsal	31	4.14	0.09		
Zaman yönetimi	Kent	120	4.34	0.05	0.76	0.30
	Kırsal	31	4.24	0.12		
Davranış yönetimi	Kent	120	2.96	0.07	0.07	0.35
	Kırsal	31	2.95	0.13		
İlişki yönetimi	Kent	12	4.31	0.04	2.60	0.93
	Kırsal	31	4.05	0.08		

Tablo 15 incelendiğinde meslekte en çok çalıştıkları yere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik görüşleri incelendiğinde aritmetik puan ortalamasının; tüm ölçek boyutunda $\bar{X} = 4.05$ ile kentte çalışan öğretmenlerde, fiziksel düzen alt boyutunda $\bar{X} = 4.38$ ile kentte çalışan öğretmenlerde, öğretimin yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 4.28$ ile kentte çalışan öğretmenlerde, zaman yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 4.34$ kentte çalışan öğretmenlerde, davranış yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 2.95$ ile kırsalda çalışan öğretmenlerde, ilişki yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 4.31$ ile kentte çalışan öğretmenlerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin incelendiği bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin "oldukça yeterliyim" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikler ölçeğinin alt boyutlarından olan fiziksel düzen alt boyutu, öğretimin yönetimi alt boyutu, zaman yönetimi alt boyutu, davranış yönetimi alt boyutu ve ilişki yönetimi alt boyutlarında öğretmenlerin yeterliklerinin "Oldukça yeterliyim" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgularda, öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliklerinin fiziksel düzen yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu nedenle de erkek ve kadın öğretmenlerin, sınıf yönetim yeterlik düzeyleri ile ilgili benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak ortalamalar bazında incelendiğinde ise fiziksel düzen yönetiminde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre; öğretim yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış yönetiminde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yeterli oldukları görülmüştür. Özer Taşkaya ve Ural'ın (2017) çalışmasındaki bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetimdeki yeterlikleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kuğuoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada ise kadın öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetim yeterlikleri konusunda daha başarılı algıladıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları Özer Taşkaya ve Ural'ın (2017) çalışmasının sonuçları ile benzerlik gösterirken, Kuğuoğlu (2005) tarafından yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf yönetimi ile ilgili literatür incelendiğinde mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kimi sorunlar yaşadığı (zamanı etkili kullanamama, dersin planını ve programını uygulamada sıkıntı çekme vb.) sonucuna ulaşılmıştır (Külekçi Akyavuz, 2020; Baysal, 2011; Çankaya ve Çanakçı, 2011; Korkut ve Babaoğlan, 2010; Kutlu, 2006; Özgün, 2008; Şentürk ve Oral, 2008; Alkan, 2007; İlgar, 2007; Erol, 2006; Terzi, 2002). Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler zamanı etkili bir şekilde kullanır, derse nasıl başlayacağını ve derste nasıl bir yol izleyeceğini bilir. Derste kullanılacak olan araç gereçleri ve malzemeleri ne zaman ve ne şekilde kullanacağını bilir. Öğrenci ile iletişimi güçlüdür, empati duygusu gelişmiştir. Ders içerisinde öğrenci etkinliklerini ne zaman gerçekleştirileceğini ve dersi nasıl bitireceğini bilir. Mesleki kıdemi düşük öğretmenler bu yukarıda sayılan nitelikleri kısmen gerçekleştirebilir. Bu da sınıf yönetimine daha az hakim olduklarını gösterir diye söylenebilir.

Öğretmenlerin mezuniyet alanları ile sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık Okul Öncesi öğretmenliği, Yabancı dil öğretmenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu mezuniyet alanlarının program okuryazarlık yeterlikler sonucu diğer mezuniyet alanlarına göre daha az çıkmıştır. Mezuniyet alanı değişkenine göre, ortalamalar kıyaslandığında fiziksel düzen yönetimi, öğretim yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış yönetimi konusunda ilkokul öğretmenlerinin daha yeterli olduklarını; ortaokul öğretmenlerinin de fiziksel düzen yönetimi, öğretim yönetimi, ilişki yönetimi ve zaman yönetimi ile ilgili boyutlarda daha düşük yeterlikte oldukları görülmüştür. Bu çalışmadan farklı olarak Özer Taşkaya ve Uyar (2017) araştırmasında mezuniyet alanına göre sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olanlar arasında anlamlı farklılaşma olduğu ve sınıf öğretmenliği mezunları sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının diğer öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hem lisans hem de lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin oldukça yeterli düzeyde sınıf yönetimine hakim oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirdikleri ve bu alanda yenilikleri takip ettikleri ve bunun yanında eğitim durumlarının sınıf yönetimi yeterlikleri açısından öğretmenler arasında farklılık teşkil eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çalışılan yerleşim bölgesine göre sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bulgulara göre kentte çalışan öğretmenlerin de kırsalda çalışan öğretmenlerin de sınıf yönetimi yeterlikleri oldukça yüksek düzeyde olduğu; kent ve kırsal ayrımının öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri açısından farka sebep olmadığı anlamına gelebilir.

Literatür incelendiğinde sınıf yönetimi yeterlikleri fazla olan öğretmenler zamanı etkili bir şekilde kullanır, derse nasıl başlayacağını ve derste nasıl bir yol izleyeceğini, derste kullanılacak olan araç gereçleri ve malzemeleri ne zaman ve ne şekilde kullanacağını bilir. Öğrenci ile iletişimi güçlüdür, empati duygusu gelişmiştir. Ders içerisinde öğrenci etkinliklerini ne zaman gerçekleştirileceğini ve dersi nasıl bitireceğini bilir. Sınıf yönetimi yeterlikleri düşük düzeyde olan öğretmenler yukarıda sayılan nitelikleri kısmen gerçekleştirebilir. Sınıf yönetimi yeterlikleri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin yukarıda sayılan nitelikleri tam anlamı ile gerçekleştirebilir denilebilir.

ÖNERİLER

Araştırma, Mardin ilinin 3 ilçesi ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma başka il ve ilçelerde farklı bir örneklem üzerinde yapılması ve Türkiye ge-

nelinde de uygulanması önerilebilir. Ayrıca resmi okullarda uygulanan bu çalışma özel okullarda da uygulanarak verilerin karşılaştırılması yapılabilir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri; cinsiyet, mezuniyet alanı, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, en fazla çalışılan bölge değişkenlerine göre incelendiğinden öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri öğretmenin haftalık ders saati, lisans eğitiminde aldığı dersler, katıldığı hizmet içi eğitimler gibi farklı değişkenlere göre araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin davranış yönetimi alt boyut yeterliklerinin diğer yeterliklere göre düşük olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi yeterlikleri arasında davranış yönetimi önemli bir alt boyuttur. Davranış yönetimi yeterliği ile ilgili olarak öğretmenlerin etkili ve verimli olabilmeleri için öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate almaları gerekir. Bundan dolayı öğretmenlere davranış yönetimi yeterliklerinin nasıl arttırabilecekleri ile ilgili hizmet içi eğitimleri verilebilir. Bunun yanında araştırmacılara öğretmenlerin davranış yönetimi yeterliklerinin diğer yeterliklere göre düşük çıkmasının nedenlerini araştırmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. Fırat Üniversitesi *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 34, Sayı 144

Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Aydın, A. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları

Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baysal, N. (2011). Diyarbakır'da İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına, Bunların Nedenlerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 61-78.

Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çağanağa, K., Kaplan Özdal, A. & Özdal, H. (2017). Sınıf Yönetimine Yönelik Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies.* 12/21, s. 315-334.

Çalık, T. (2009). Sınıf Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çankaya, İ., Çanakçı, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları. *Turkish Studies*, 2(6), 307-316.

Çelik, H. (2002). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, O. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çetin, F. (2016). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*. Ankara, 11 (3): 791-808.

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig dergisi*, Sayı 44, 123-142.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri. (Ed. H. Kıran ve K. Çelik). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, Ö. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Sultanbeyli Ölçeği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Doğan S., Uğurlu, C.T. & Karakaş, H. (2014). Etkili Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Gaziantep Üniversitesi, *Journal of sciences*. 13 (4): 1907-1119.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, A. (2019). *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Elçiçek, Z., Kinay, İ., & Oral, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4, (1): 51 – 63.

Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: MeteksanAŞ, 10. Basım.

Eskiocak, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Aşamasında Karar Verme Sürecine Etki Eden Etmenlerin Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Güneş, H. (2016). *Sınıf yönetimi.* Ankara: EYUDER Yayınları.

Işık, H. (2004). "Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni." (Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). *Sınıf yönetimi.* Ankara: PegemA-Öğreti Yayınları.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki (Bitlis İli- Ahlat İlçesi Örneği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.

Külekçi Akyavuz, E. (2020). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetim Yeterliğinin Belirlenmesi Ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Haziran 2020, 52: 324-347.

Kuğuoğlu, İ. H. (2005). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu Aday Öğretmenlerin Kendi Algılamalarına Göre Sınıf Yönetimi Alanındaki Yeterliliklerine Dair Görüşleri ve Öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 214-236. ,

Kutlu, E. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Külekçi Akyavuz, E. (2020). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetim Yeterliğinin Belirlenmesi Ve Geliştirilmesine *Yönelik Öneriler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* Haziran 2020, 52: 324-347.

Ministry of Education, Gyana (2015). The Objective of classroom Management. 05/10/2020 tarihinde erişildi.

Okçu, V. & Epçaçan, C. (2013). Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerıine göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 200, güz 2013, ss.68-86

Özer Taşkaya, C., & Uyar, M. (2017). Konya İli İlköğretim Okulları Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*,1(1),1-11.

Özgün, E. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ile Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Paliç, G. & Keleş, S. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Cilt 17, Sayı 2, ss: 199-220.

Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt 7, Sayı 26.

Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* Güz 2006, Sayı 48, ss: 585-603.

Taşkaya, C. Ö. (2004). *Konya İli İlköğretim Okulları 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.

Turan, S. (2004). *Sınıf Yönetimi.* (Ed. Şişman, M ve Turan, S.). Birinci Basım. Ankara: PegemA-Öğreti Yayınları.

Ünal, S., & Ada S. (2003). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori, Teknikler* (6.baskı), Ankara: Alkım Yayınları.

Yegen, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt.

Bölüm 17

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AİLE KATILIMI

Selvi DEMİR [1]

1 Dr. Öğr. Üyesi Selvi DEMİR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kilis, Türkiye, slv.demir@gmail.com, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7043-7414

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminin temel amacı *"değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir"* (MEB, 2019, s. 4). Kuşkusuz istendik yönde davranış değişikliğini hedefleyen eğitimin başarıya ulaşmasında çeşitli değişkenler bir arada rol oynamaktadır. Eğitimin sorumluluğu tek başına öğretmene, öğrenciye, yöneticiye ya da aileye ait değildir. Ancak bu paydaşların tümü sorumluluğa ortaktır. Dolayısıyla bir ülkenin eğitim seviyesi ya da eğitimde kat ettiği yol değerlendirildiğinde çıktı olarak kabul gören akademik başarının tek sahibi öğrenci ya da öğretmen olarak görülmemeli; içinde aile, yönetici, öğretmen ve öğrencinin bulunduğu eğitim sistemi bütünüyle ele alınmalıdır. Kuşkusuz böyle bir yaklaşım ta başından eğitimle ilgili karar ve uygulamalarda tüm tarafların görüşünün alınmasını beraberinde getirecektir. Ancak ülkemizde gerek eğitim programları gerekse eğitim uygulamalarına bakıldığında eğitimin paydaşlarının bu sorumluluğu ne pratikte ne de teoride paylaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul öncesi eğitim haricinde diğer disiplinlerde olduğu gibi Türkçe dersi öğretim programında da aile katılımı ya da okul- aile iş birliğine değinilmediği gibi öğrenme öğretme ortamlarında da ailenin yeterli katılımı sağlayarak eğitime dahil olmadığını bilimsel çalışmalar ortaya koymaktadır. Paydaşlardan birinin göz ardı edilmesi ya da sorumluluk almaması ise beraberinde birçok sorunu getirmekte en önemlisi eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde yürümesini zorlaştırmaktadır. Nitekim 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de aile, öğrenci, öğretmen ve okulların, sistemin temel unsurları olduğu ve ailelerin aktif bir şekilde katılım göstermediği bir eğitim sisteminin başarılı olamayacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). Özeke Kocabaş'ın (2006) yıllar önce "eğitim sürecine ailelerin katılımı ülkemizde yaygın bir şekilde uygulanır konuma henüz ulaşamamış, çağdaş eğitim sistemimiz içinde hakkettiği yeri alamamıştır" şeklindeki tespitinin günümüzde geçerliğini koruduğu dolayısıyla genel anlamda eğitimin özelde ise Türkçe eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için temelden birtakım düzeltme/değişikliğin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada odaklanan durum ise hem Türkçe dersi öğretim programına hem de öğretim sürecindeki eğitsel uygulamalara aile katılımının ivedilikle dahil olması gerektiğini vurgulamaktır.

AİLE KATILIMININ EĞİTİMDEKİ AMACI VE ÖNEMİ

Toplumun en temel birimi olan aile, bireylerin kalıcı davranışlarını geliştirdiği ilk ve en önemli sosyal kurum olarak değerlendirilmektedir. Çocukların ilk öğretmenleri olan ebeveynlerin/ailenin eğitim öğretim faaliyetlerine etkin katılımını gerektiren aile katılımı kavramı, son yıllarda ilgi alanımıza giren önemli kavramlardan biridir.

Aile katılımının tanımına ilişkin alanyazında farklı yaklaşımların olduğu gözlenmektedir. Bazı araştırmacılar model/rol itibarıyla aile katılımını açıklamaktadır. Söz gelimi aile katılımını Cone, Delawyer ve Wolf (1985) anne babaların genellikle çocuklarının akademik gelişimlerinde oynadıkları roller şeklinde; Hughes ve Naughton (2000), anne babaların evde öğretmen rolü oynaması şeklinde tanımlamaktadır. Vincent (1996) ise aile katılımının alabileceği olası dört rolü şöyle tanımlamaktadır: destekleyici/öğrenen olarak aile; ebeveyn olarak tüketici aile; bağımsız aile ve ebeveyn olarak katılımcı aile. Ayrıca bağımsız aile rolünün en yaygın rol olduğunu öne sürerek bunu kasıtlı veya belirli şartlar gereği okulla en az temasta olan aileler olarak tanımlamaktadır. Aile katılımının, eğitimin paydaşları arasındaki iletişim odağında ele alınması da söz konusudur. Gordon (1970), eğitim öğretim sürecinde okul ve aile arasında iletişim sağlama, bu süreçte okulun ebeveyn gereksinimlerine karşı duyarlı olması ve yükümlülüklerini yerine getirmesine; Saracho (2002) ise aile katılımının gerçekleşmesi için öncelikle okul ile aile arasındaki iletişimin nasıl sağlanabileceğinin araştırılması ve varsa engellerin aşılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Aile katılımı geniş anlamda; anne babaların beklenti ve istekleri, anne babaların denetimi ve ev kuralları, anne- baba- çocuk arasındaki iletişim, çocuğun ev içindeki faaliyetleri, anne babaların okula ilişkin tutumları, anne- baba- öğretmen arasındaki iletişim, çocuğun ödevlerinin kontrol edilmesi, sınıf ve okul etkinliklerine katılım gibi değişkenler aracılığıyla tanımlanan (Porumbu & Necsoi, 2013) bir kavram olarak değerlendirilebilir. Yapılan tanımlardan hareketle aile katılımının dört özelliğinin belirginleştiği görülmektedir. Bunlar *"ailelerin çocuklarından akademik alandaki beklentileri, okul etkinliklerine ve programına katılım, öğrenmeyi destekleyici ev ortamı ve okulla ilgili olarak çocukla iletişim kurmak"* (Akt. Keçeli Kaysılı, 2008, s.72) şeklinde sıralanabilir.

Epstein, aile katılımının okul içerisinde gerçekleştirilebilmesi için altı farklı katılım parçasından meydana gelen bir model belirlemiştir. Bu katılım parçaları şu şekilde sıralanmaktadır (Akt. Ardakoç, 2020, s. 77):

- *"Ebeveynlik: Öğrencilerin ev ortamlarındaki öğrenme alanının gelişmesi için ebeveynlerin desteklenmesi,*

- *İletişim: Ev ile okul arasında çocuğun gelişimine destek olabilecek en etkili iletişim ağının kurulması,*

• *Gönüllülük: İstekli velilerin desteği ile organize olmalarının sağlanması,*

• *Evde öğrenme: Velilere, öğrencilere evde ödev, proje ve müfredat konusunda nasıl destek olabilecekleri ile ilgili eğitim verilmesi,*

• *Karar verme: Veli liderleri ve temsilcileri seçilerek velilerin okul kararlarına dahil edilmesi,*

• *İş birliği: Velilerin okulu güçlendirmeye katkı sağlayabilecek güçlerinin analiz edilip onlarla iş birliği kurulması."*

Sucuka ve Kimmet (2005) aile katılımının amacını, çocuğun gelişiminin desteklenmesi amacıyla evde yapılması gereken çalışmalar hakkında ailelere bilgi vermek; çocuğun sürekli gelişiminin takip etmek; çocuk için ailenin önemini vurgulamak; eğitim öğretim sürecinde oluşan olası sorunların büyümesini önlemek ve sorunlar karşısında çözüm önerileri sunmak şeklinde sıralarken; Aksoy ve Turla (1999) ise ailelere eğitim vererek çocuğun velisi konumundaki bireyleri eğitim öğretim sürecine dahil etmek; eğitim öğretim sürecini daha verimli hale getirmek; ebeveynleri çocuğunun gelişimiyle ilgili bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve desteklemek; evdeki öğrenme ortamını çeşitlendirerek zenginleştirmek; evde çocuklara kazandırılması planlanan etkinlikler hakkında velileri bilgilendirmek; eğitim öğretim sürecinde okul içi veya dışında yaşanan sorunlar ve çözümleri hakkında ebeveynleri bilgilendirmek ve bilinçlendirmek ile ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımlarına yardımcı olmak şeklinde belirtmektedir. Aile katılımının temel amacı *"eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi, bir devamlılığın söz konusu olması ve bu sayede hem okulda hem de evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşması"* (Abbak, 2008, s. 10) şeklinde açıklanabilir.

Aile katılımının eğitimdeki önemini ortaya koyan çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde aile katılımının; öğrencinin okula devam etmesinin sağlanmasında, akademik başarısının artmasında ve güdülenmesinde, okula yönelik olumlu tutum geliştirmesinde önemli katkı sağladığı ortaya konmuştur (Belenardo, 2001; Demir, 2021; Ercoşkun, 2020; Gonzales Pienda ve ark., 2002; Gutman & Midgley, 1999; Kolay, 2004; Marchant ve ark., 2001; Pehlivan, 1997; Stewart, 2008; Toran & Özgen, 2018). Kuşkusuz öğrencilerin akademik başarılarının artması, okula devamlılıklarının sağlanması, okula karşı olumlu tutuma sahip olunması ve öğrenmeye güdülenmişlik eğitim sisteminde öğrenciden beklenen davranışlar içinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bunca olumlu katkı sunan aile katılımının eğitimdeki yeri ve önemi büyüktür. Ayrıca aile katılımının sadece öğrenciler üzerinde de-

ğil aynı zamanda öğretmen ve okul üzerinde de birtakım olumlu etkileri bulunmaktadır. Ailelerin öğretmene ve okula olan desteği arttıkça oluşan iş paylaşımıyla birlikte öğretmenlerin iş tatmininin artmakta; ailelerle kurulan iletişim daha olumlu olmakta, öğrenci ihtiyaçları daha doğru tespit edilmekte, okulda yaşanan sorunlar daha kolay bir şekilde çözülmekte dolayısıyla öğretmenlerin eğitim öğretime ayırdığı süre ve kalite artmaktadır (Oktay, Gürkan, Zembat & Polat-Unutkan, 2006). Görüldüğü gibi aile katılımıyla gerek öğretmenlerin gerekse okul idaresinin sorumluluğu azalırken, artan zaman eğitimin tüm paydaşlarına olumlu şekilde yansımaktadır.

Ülkemizdeki aile katılımına yönelik bilimsel çalışmalar incelendiğinde çalışmaların bariz biçimde okul öncesi alanda (Abbak, 2008; Bayraktar, 2020; Büyüktaşkapu, 2012; Ekinci Vural & Kocabaş, 2016; Gökyer, 2017; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Kızıltaş, 2009; Kurtulmuş, 2016; Ogelman, 2014; Toran & Özgen, 2018; Ünüvar, 2010) yoğunlaştığı gözlenmektedir. Ailelerin doğal olarak en fazla çocuklarıyla ilgilendiği eğitim kademesinin okul öncesi dönem olduğu düşünüldüğünde kendiliğinden gerçekleşen aile katılımının uygulamanın yanı sıra bilimsel çalışmalara da konu olması anlaşılır bir durumdur. Öte yandan aile katılımını sağlamak için daha fazla çaba gerektiren eğitimin ilerleyen kademelerinde de çalışmaların yapılmaya başlandığı gözlenmektedir. Nitekim alanyazında özel eğitimde (Gökçe, 2020; Gül, 2007; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2014), Sosyal bilgiler (Demir, 2021; Ersoy, 2020; Türe & Deveci, 2021), fen bilimleri (Aksu & Karaçöp, 2015; İnaltekin & Akçay, 2020; Yalkın Şentuna, 2019), matematik (Güven, 2004; Hacısalihoğlu Karadeniz ve ark., 2012), sınıf eğitimi/ilkokul (Argon & Kıyıcı, 2012; Çıkar, 2019; Ercoşkun, 2020; Kılıç, 2010; Salıcı Ahioğlu, 2006; Selanik Ay & Aydoğdu, 2016; Şad & Gürbüztürk, 2013) gibi diğer disiplinler kapsamında, ortaokul düzeyinde (Bellibaş & Gümüş, 2013; Çıkar, 2019; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Şaban, 2011; Şeker, 2009) ve ölçek geliştirme ya da uyarlamada (Ahioğlu Lindberg, & Oğuz, 2016; Ahmetoğlu ve ark., 2018; Keleş & Dikici Sığırtmaç, 2016) aile katılımına yönelik çalışmalara ulaşılmaktadır. Ancak Türkçe eğitimi alanında aile katılımına dönük herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın Türkçe eğitimi alanındaki bu boşluğu doldurarak yapılacak ilgili çalışmaların önünü açacağı düşünülmektedir.

AİLE KATILIMI ÖNÜNDEKİ ENGELLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Aile katılımının çocuğa, akademik başarıya, okula ve dolayısıyla eğitime olan katkısının bilinmesine rağmen günümüzde aile katılımının yeterli düzeyde olmadığı çeşitli bilimsel araştırmalarda (Aksoy, 2017; Ardakoç, 2020; Dinç, 2015; Ersoy, 2020; Gökçe, 2020; Shannon, 1996)

vurgulanmaktadır. Bu duruma yol açan etmenler aile katılımı önündeki engeller olarak da ifade edilebilir.

Moore ve Lasky (2001), aile katılımını engelleyen etmenleri, kişisel-duygusal nedenler ve toplumsal-örgütsel nedenler olmak üzere iki başlıkta toplar. Kişisel- duygusal nedenler arasında ailelerin okul faaliyetlerine gösterdikleri ilgi, anne-babalık yetileri, anne babaların çocuklarına sağladıkları destekler ve öğretmenlerin ailelere sosyal olarak olumsuz öngörülerde bulunmaları yer almaktadır. Toplumsal- örgütsel nedenler ise ailenin sosyal koşulları, çocuğa yönelik değerlendirmenin eğitimci tarafından tek taraflı olarak gerçekleştirilmesi, ailelerin dışlanması, aile katılımına ilişkin öğretmen ve ebeveynlerin farklı beklentiler içerisinde olması ve aile katılımına ilişkin düzenlemelerin olmaması gibi konular mevcuttur.

Aile katılımını engelleyen nedenleri Finders ve Lewis şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Pehlivan, 1997):

- Anne babaların kendi okul deneyimlerinin olumsuzluğu,
- Ailelerin ekonomik sorunları,
- Ailelerin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması,
- Ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması,
- Öğretmenlerin olumsuz tutumları
- Ev ile okul kültürünün farklılığı.

Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalarda ise aile katılımının okul ve aileden kaynaklanan sebeplerle (Demir, 2021); okul ve aileye ek olarak kültüre bağlı nedenlerle (Koçak, 1988; Doğan, 1995) ya da okul ve aileye ek olarak sisteme bağlı nedenlerle (Koç, 2019) engellendiği belirtilmektedir. İki ya da üç başlıkta değerlendirilen aile katılımı önündeki engellerin birbiriyle benzer olduğu söylenebilir. Demir (2021), okuldan (öğretmen ve okul idaresi) kaynaklanan engelleri "öğretmen ve yöneticilerin, ebeveynleri aile katılım etkinliklerine nasıl teşvik edeceklerini yeterince bilmemelerine, eğitim kurumlarında aile katılımı etkinliklerinin çok zaman alması ve bunlara ayıracak ekstra bir zaman diliminin olmamasına, eğitimcilerin ebeveynlere karşı zaman zaman olumsuz tutum sergileyebilmesine, eğitimcilerin veli katılım ve desteğine gereken önemi vermemesine, okul ile aile arasındaki iletişimin olumlu olmaması ya da yetersiz kalmasına, okul kaynaklarının yeterli olmamasına, yönetici ve öğretmenlerin aile katılım etkinliklerine karşı olumlu tutuma sahip olmamalarına, yönetici ve öğretmenlerin ebeveynlerin eğitim öğretim ortamına dâhil olmalarının karışıklığa yol açacağını düşünmelerinden dolayı bu tür etkinliklerden uzak durmalarına, yönetici ve öğretmenlerin iş stresinin ve iş yoğunluğunun

çok fazla olmasına" bağlamaktadır. Ailelerden kaynaklanan engelleri ise "aile ile okul arasındaki iletişimin olumlu olmaması ya da yetersiz olmasına, ailenin ekonomik koşullarının yetersiz olmasına, ebeveynlerin aile katılımlı etkinliklere gereken önemi vermemesine, ebeveynlerin eğitim öğretim faaliyetlerini sadece okul içi etkinliklerle sınırlaması ve bu konuda sorumluluk almaktan kaçınmalarına, ebeveynlerin etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmamalarına, ebeveynlerin okulla olan ilişkilerinde çekingen davranmalarına, ebeveynlerin sosyo-kültürel düzeyinin düşük olmasına, ebeveynlerin yoğun iş temposuna ve ev ile okul arasındaki kültürel farklılığa bağlamaktadır. Genel anlamda eğitsel etkinliklere aile katılımını engelleyen bu faktörlerin Türkçe öğretimi için de geçerli olduğu söylenebilir.

Aile katılımının önündeki engellere rağmen çeşitli iletişim araçları ve yollarla okul içi ve okul dışı bazı etkinliklerle ailelerin eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi sağlanabilir. Söz gelimi telefonlar, iletiler, kitapçıklar, görsel ve işitsel kayıtlar, fotoğraflar, duyuru panoları, bülten ve bülten tahtaları, haber mektupları, yazışma ve iletişim defterleri, gelişim dosyaları, aile toplantıları, şövaleler, okul ziyaretleri, geliş gidiş zamanları, genel ağ temelli uygulamalar gibi iletişim araçları veya yolları kullanılarak yapılacak etkinliklere ailelerin eğitim öğretim sürecine dâhil olması sağlanabilir (Bayraktar, 2020). Keçeli ve Kaysılı (2008) ise engelleri azaltarak aile katılımını arttıracak şu çözüm önerilerini sunmaktadır:

- *"Sosyal risk grubundaki çocukların ailelerinin, okulların karar verme gruplarının bir parçası olmaları desteklenmelidir.*

- *Öğretmenler, ailelerle sıkça iletişim kurarak, çocuklarının ihtiyaçları ve gelişimleri konusunda onları bilgilendirerek, programın amaçlarını anlamaları için onlara yardımcı olarak ve ailelerin üstlendikleri rollerin önemini kavramalarını sağlayarak katılımı teşvik edici önemli bir rol üstlenebilirler.*

- *Çalıştaylar ve eğitim seminerleri, ailelerin ihtiyaçları ve kültürel özelliklerine duyarlı olmalıdır.*

- *Farklı yollar denenerek (telefonla iletişim ağının kurulması, eve gönderilen mektuplar vb) ailelerle iletişim kurulmalıdır. Ailelerin anlayacağı bir dil seçilmelidir.*

- *Okuldaki etkinlikler sırasında çocuklarını bırakacak yerleri olmayan aileler için çocuk bakımı hizmetleri ve ulaşımda güçlük yaşayan aileler için ulaşım hizmetleri eğitim programlarına aile katılımını arttıracaktır.*

- *Etkinlikler, çalışan ailelerin katılımını arttıracak olan akşam saatlerinde düzenlenmelidir.*

• *Aileler çocuklarına akademik olarak yardımcı olamadıklarında katılımlarının yararlı olmadığını düşünmektedirler. Bunun sonucunda çocuklarının eğitim sorumluluğunu okula bırakmaktadırlar. Bu nedenle çalıştaylarda ve eğitim seminerlerinde belirlenen konu başlıkları ailelerin ihtiyaçlarını karşılamalı ve anında uygulamaya olanak sağlamalıdır.*

• *Aile katılımı okul tarafından başlatılmalıdır çünkü pek çok aile, katılımda bulunmak istese de bunu başlatmakta yetersiz kalabilmekte ve bu konudaki haklarını bilmemektedir."* (s.78).

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AİLE KATILIMI

İnsanların kendilerini ifade etmek amacıyla kullandıkları en yaygın iletişim aracı olan dil, özel anlamıyla toplumların millet olmasını sağlayan unsurları şifreleyen simgeler bütünüdür (Parlak Kalkan, 2015). Türk toplumunun en önemli unsuru konumundaki Türk dili öğretiminin temel dayanağı olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacı, *"öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren"* (MEB, 2019, s. 8) bir yetkinliğe ulaşmaları şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla Türkçe dersinde ulaşılacak başarının bireylerin zihni, milli, manevi, akademi, bireysel ve toplumsal yönü üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkisi söz konusudur. Nitekim bu durumla bağlantılı olarak programda vurgulanan *"dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etme"* (MEB, 2019, s. 8) anlayışı, bu dersin öğrencilerin gerek akademik gerek psikolojik gerekse sosyal yaşamlarındaki önemini ortaya koyması bakımından dikkate değerdir. Zira alanyazın incelendiğinde Türkçe dersi özelinde ana dilde ulaşılan başarının diğer disiplinlerdeki başarıyı olumlu yönde etkilediği çeşitli araştırmalarda (Demir & Yapıcı, 2007; Durmuşçelebi, 2007; Nas, 2003; Yıldız, 2003) ortaya konmuştur.

Dünya üzerinde yaşayan toplumlar temel alındığında her ulusun kendine özgü bir dilinin olduğu ve bu dilin kendine has kurallarının olduğu görülür (Kaplan & Yıldız, 2018). Türkçe dili esas alındığında hedeflenen amaçlara ulaşılmasını sağlayan kendine has birtakım yöntem, teknik ve etkinlikler bulunmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisine dönük gerekli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlardır. Aile katılımı kapsamında düşünüldüğünde Türkçe öğretiminde aile katılımı; öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil

becerilerinin geliştirilmesinde, etkili ve sağlıklı iletişim kurmalarında, Türk dilini kurallarına uygun biçimde kullanmalarında okuldaki eğitsel faaliyetlerin yanı sıra ailelerin desteğini ve eğitsel sürece katılımlarını sağlayarak gerçekleştirme olarak tanımlanabilir. Bireylerde gelişen ilk dil becerisi olan dinlemenin kazandırılmasında öğretim programında çeşitli strateji, yöntem ve teknik (seçici, yaratıcı, eleştirel, not alarak, empati kurarak, katılımlı, katılımsız, grup hâlinde dinleme) bulunurken bunlardan öğretim sürecindeki uygulamalarda faydalanıldığı bilinmektedir. Benzer şekilde konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde yararlanılabilecek çeşitli strateji, yöntem ve tekniklere (serbest, katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme, eleştirel konuşma, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma) de öğretim programında yer verilmiştir. Bir diğer dil becerisi olan okumanın kazandırılmasında kullanılabilecek strateji, yöntem ve tekniklerin (sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, göz atarak, soru sorarak, not alarak, işaretleyerek, eleştirerek ve tartışarak okuma, söz korosu, özetleyerek, ezberleyerek, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma) yanı sıra son kazanılan dil becerisi olan yazmanın öğretiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve tekniklere (güdümlü, eleştirel, yaratıcı, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, grup olarak yazma, duyulardan hareketle yazma) de öğretim programında yer verilmektedir (MEB, 2019). Öğrencilerin ulaşması beklenen dil becerilerinin kullanımına dönük bu strateji, yöntem ve teknikler ağırlıkta okul içi uygulamalarda gerçekleştirilen etkinliklerdir. Oysa hedeflenen kazanımların öğrencilere kazandırılmasında okul dışı eğitsel faaliyetlerin de işe koşulması aynı zamanda sınıf içi etkinliklerin de zenginleştirilmesi gerekmektedir. Nitekim güncel Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde birçok bilgi, davranış ve becerinin aile katılımlı çeşitli etkinliklerle de öğrencilere kazandırılabilecek nitelikte olduğu gözlenmektedir. Zira eğitim sistemimiz *"yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir*" (MEB, 2019, s. 4). Bu yeterlikler çerçevesinde "ana dilde iletişim", "yabancı dillerde iletişim", "matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler", "dijital yetkinlik", "öğrenmeyi öğrenme", "sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler", "inisiyatif alma ve girişimcilik" ile "kültürel farkındalık ve ifade" olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bu yetkinliklerin aile katılımlıyla öğrencilere kazandırılabileceği ve bu şekilde daha kalıcı ve işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Türkçe dersi kazanımlarını da içinde barındıran yetkinliklerden sadece Türkçe dersi kapsamında değerlendirilebilecek dile dönük yetkinlikler aşağıda

açıklanarak aile katılımıyla nasıl ilişkilendirilebileceğine dair değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Ana dilde iletişim: *"Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır"* (MEB, 2019, s. 4). Ana dil ilk olarak aile içinde ev ortamında öğrenilmekte daha sonra okullarda istendik yönde geliştirilmektedir. Doğası gereği aile katılımını gerektiren ana dilde iletişim yeterliği, kuşkusuz eğitsel anlamda da aile katılımı etkinlikleriyle öğretilmeye ve geliştirilmeye elverişli bir niteliğe sahiptir. Ana dilde iletişim bağlamında ailelere Türkçenin doğru ve etkili kullanımına dönük bilginin verilmesi ayrıca sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi için bunun öncelikle aile ortamında uygulanmasının önemine dair farkındalık oluşturulmasıyla aileler de eğitim sürecine dahil edilmiş olacaktır. Çocukların dinlendiği, konuşmalarına fırsat tanındığı, birlikte okuma ve yazma etkinliklerinin düzenlendiği aile ortamlarında öğrencilerin dil becerilerinin gelişme kaydetmesi kaçınılmaz olacaktır. Kuşkusuz aile katılımlı eğitimle birlikte çocukların ana dilde iletişim kurma yetkinliği daha kısa sürede ve kalıcı bir şekilde gerçekleşecek ve dolaylı olarak ailelerin de bu konuda ilerleme kaydetmesini beraberinde getirecektir.

Yabancı dillerde iletişim: *"Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de Türkçe Dersi Öğretim Programı gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir"* (MEB, 2019, s. 4-5). Bireylerin ana dilde sağlıklı iletişim kurmaları kadar küreselleşen dünyamızda yabancı dillerde iletişim kurabilmesi de o denli önem arz etmektedir. Eğitim sistemimiz kapsamında öğrencilerin ana dili yanı sıra yabancı dil eğitimi de almaları ve bireyin hayatında iletişimin oynadığı rol birlikte düşünüldüğünde yabancı dilde iletişim yetkinliğinin önemi açıkça belirmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte küçülen dünyada iletişimi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilen bireyler bireysel olarak fayda sağladıkları gibi tabi oldukları toplum için de akademik, kültürel, ekonomik ve sosyal açıdan yararlı olabilmektedir. Dolayısıyla yabancı dillerde iletişimi sadece okul içi eğitsel faaliyetlerle sınırlandırmamalı, aile katılımıyla da bu öğretim sürecini destekleme yoluna gidilmelidir. Yabancı dil bilen ailelerin bile

bu konuda çocuklarına destek olmamaları ya da tam tersine çocuklarına yardım etme konusunda istekli olup gerekli bilgi ve beceriye sahip olmayan ailelerin varlığı düşünülerek gerekli adımlar atılabilir. Buna göre öncelikle ailelerin konunun önemine dair bilgilendirilmesi ve güdülenmesinin sağlanması gerekmektedir. Yabancı dil bilgisine sahip aileler belli zaman dilimlerinde çocuklarıyla konuşup uygulamaya dönük destekte bulunabilir. Diğer ailelere ise öğrenci seviyesine ve kendi eğitim seviyelerine uygun teorik bilgi desteği sunularak en azından ev ödevleri konusunda çocuklarına yardımcı olmaları ve onların öğrenmelerini desteklemeleri sağlanabilir.

Kültürel farkındalık ve ifade: *"Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir"* (MEB, 2019, s. 5). Bireylerin duygu, düşünce, fikir, sorun vb. durumlarını dile getirebilmeleri yaratılışları gereği karşılanması gereken bir ihtiyaçtır. Bu sebepledir ki dili kullanmaya programlanmış insanın, kendini ifade etmesinin en etkili yolu yine dille mümkün olabilmektedir. Bununla birlikte özellikle duyguların aktarımında edebiyatın yanı sıra müzik, resim gibi yollarla da evrensel boyutta etkili bir etkileşim sağlanabilir. Öğrencilerin bu yetkinliğe ulaşmasında eğitsel etkinliklere aile katılımının da dahil olması sağlanabilir. Aile katılımının sağlanmasıyla çocuklar milli ve evrensel boyutta kültürel ve insani değerleri küçük yaştan itibaren ve yoğun biçimde tanıma, anlama, saygı duyma, vb. açılardan benimseyebilecekleri bir ortama sahip olabilecektir. Ayrıca aileler de bu konuda gerekli bilgi ve farkındalığa sahip olabilecek ve dolayısıyla çocukların çağa ayak uydurabilecek ilgi ve yeteneklerini fark edip, gelişimlerini destekleyip ve çocuklarının kendilerini ifade edebilmelerine imkân verebilecektir. Eğitim sistemimiz dahilinde bu yetkinliğe ulaşma kapsamında aile katılımlı birtakım etkinlikler gerçekleştirilebilir. Söz gelimi öğretmen, kültürel farkındalık konusunda aile katılımıyla öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak müzik, resim veya edebi türler eşliğinde yazılı ya da sözlü bir anlatım yapmalarını ailelerden isteyebilir. Gönüllü ya da özellikle kendini ifade etmede sorun yaşayan öğrenci ailelerinden hazırladıkları anlatımlarını sınıf ortamında sunmalarını veya ev ortamında yaptıkları sunumlarını video kayıt altına alarak paylaşmalarını isteyebilir. Böylelikle önemli bir yetkinlik olan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine öğrencilerin aileleriyle birlikte daha zevkli, etkileşimli, iş birliğiyle ulaşmaları sağlanabilir.

Yukarıda belirtilen yetkinliklerin aile katılımlı etkinliklerle öğrencilere kazandırılması sürecinde ilk adımı, öğretim programında aile katılımına ilişkin yol gösterici ve bilgi verici eklemelerin yapılması oluşturmaktadır. Ardından konuyla ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin bilgi-

lendirilmesi ve ailelerin eğitsel sürece dahil olmalarını sağlayacak ortamların oluşturulması gerekmektedir. Nitekim aile katılımlı eğitsel etkinlikler okul ortamında gerçekleşebileceği gibi okul dışında ve ev ortamında da gerçekleştirilebilmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi kapsamında aile okul iş birliği toplantıları, aile bilgilendirme toplantıları, aile konferansları veya aile çalıştayları düzenlenebilir. Söz konusu toplantılarda aileler Türkçe dersinin içeriği, amacı, önemi ve programı hakkında bilgilendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin dersteki akademik başarıları ve davranışları hakkında da çeşitli bilgiler verilerek öğrencilerin ulaşması beklenen yeterlikler ve kazanımlar hakkında ailelerde farkındalık oluşturularak, sorumluluk almaları konusunda istek ve motivasyonları artırılabilir. Aile katılımının sağlanmasında velilerin okul ziyaretleri ya da öğretmenlerin ev ziyaretleri gibi yüz yüze iletişimin yanı sıra telefon, mail, whatsapp grupları gibi iletişim araçları aracılığıyla da iş birliği ve etkileşim kesintisiz biçimde devam ettirilebilir. Böylelikle Türkçe öğretiminde aile katılımından etkin biçimde yararlanılabilir.

Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde *"erdemler* (ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.), *millî kültürümüz* (aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıla, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.), *millî mücadele ve Atatürk* (15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut'ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.), *birey ve toplum* (ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.), *okuma kültürü* (bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.), *iletişim* (aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen ile-

tişimi vb.) *hak ve özgürlükler* (bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.), *kişisel gelişim* (başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.), *bilim ve teknoloji* (bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.), *sağlık ve spor* (adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.), *zaman ve mekân* (çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.), *duygular* (bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.), *doğa ve evren* (bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.), *sanat* (afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.), *vatandaşlık* (adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.) ve *çocuk dünyası* (çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.)" temaları kapsamında yer verilen konular aile katılımlı etkinliklerle öğrencilere kazandırılabilecek niteliktedir.

Ayrıca Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri kapsamında yer verilen kazanımlar aile katılımlı etkinliklerle kazandırılabilir. Buna göre dinleme becerisi kapsamındaki farklı sınıf düzeylerinde yer alan *"Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir", "Dinlediklerinde/izlediklerin-*

de geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur", "Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir", "Dinlediği/izlediği metni anlatır", "Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir" ve *"Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar"* (MEB, 2019) kazanımları aile katılımıyla öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir. Söz gelimi öğretmenin önerdiği bir film ailece izlendikten sonra yine ailece içeriği değerlendirilebilir. Hatta söz konusu filmin özeti ve içeriğine dair değerlendirmeler öğrenci ve ailenin katılımıyla sınıf ortamına taşınarak bir ders sürecinde öğretmen ve diğer öğrencilerle de paylaşılabilir. Konuşma becerisi kapsamındaki farklı sınıf düzeylerinde yer alan *"Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır", "Hazırlıklı konuşmalar yapar", "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır", Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır"* ve *"Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır"* (MEB, 2019) kazanımları aile katılımıyla öğrencilere kazandırılabilecek kazanımlardandır. Söz gelimi yaşanılan yerel dil özelliklerini ve örneklerini anlatan hazırlıklı bir konuşmanın aile katılımıyla gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler ve aileler bilgilendirilerek ve yönlendirilerek belirlenmiş konuda sözlü anlatım yapmaları istenebilir. Kazanımlardan haberdar olmaları sağlanarak, ilgili kazanımlara uygun biçimde hazırlanmaları vurgulanır. Ailelerin sunumlarını sınıf ortamında yapabilecekleri gibi ev ortamında yapıp kayıt altına alarak paylaşmaları da önerilebilir. Okuma becerisi kapsamındaki farklı sınıf düzeylerinde yer alan *"Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur", "Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur", "Okuduklarını özetler", "Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder", "Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler", "Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir", Metindeki söz sanatlarını tespit eder",* "*Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler", "Metindeki yardımcı fikirleri belirler", "Metinle ilgili soruları cevaplar", "Metindeki hikâye unsurlarını belirler", "Metnin içeriğini yorumlar", "Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir" ve "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur"* (MEB, 2019) kazanımları aile katılımıyla öğrencilere kazandırılabilecek niteliktedir. Söz gelimi öğretmen, dönemin başında o dönem okunacak kitapların listesini yaptıktan sonra okuma etkinliğinin aile katılımıyla gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Aileler evde belli bir zaman dilimini çocuklarıyla birlikte okumaya ayırmalı ve okuma etkinliği sürecini tarihine göre fotoğraflayarak portfolyo dosyasına ekleyebilir. Ayrıca sınıftaki okuma derslerine sırasıyla birkaç öğrencinin ailesi katılarak sesli ve sessiz okumalar yapılabilir ayrıca o gün okunması tamamlanan kitaplar üzerinde sınıfça tartışmalar ve değerlendirmeler yapılabilir. Böylelikle dönem boyunca gerek evde gerekse okulda okuma etkinliklerine ailelerin etkin ve kesintisiz

devamlılığı sağlanabilir. Yazma becerisi kapsamındaki farklı sınıf düzeylerinde yer alan *"Şiir yazar", "Bilgilendirici metin yazar", "Hikâye edici metin yazar", "Yazma stratejilerini uygular", "Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır", "Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır", "Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır", "Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler", "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır", "Kısa metinler yazar", "Yazdıklarını düzenler" ve "Yazdıklarını paylaşır"* (MEB, 2019) kazanımları aile katılımıyla öğrencilere kazandırılabilir. Bu bağlamda öğrencilerin aileleriyle birlikte şiir, öykü, bilgilendirici metin gibi farklı türlerde metin yazmaları ve yazdıklarını portfolyo dosyasında toplayarak dönem sonunda değerlendirilmesi yapılabilir. Söz gelimi öğretmen dönem boyunca her gün öğrencilerin aileleriyle birlikte 'aile günlükleri' oluşturmalarını isteyebilir. Aile günlükleri, her akşam ailenin gününün değerlendirilmesi ve konuşulanların öğrenci tarafından günlüğe yazılması şeklinde oluşturulabilir. Dönem sonunda tutulan aile günlükleri sınıfta ailelerin de katılımıyla öğretmene gösterilip öğrenci gelişim dosyasına eklenebilir. Yukarıda verilen örnek aile katılımlı etkinliklerle Türkçe dersi kapsamındaki bazı kazanımlara ulaşmada ailenin katılımını sağlamanın yanı sıra öğrenmede ekonomiklik, kalıcılığı sağlama ve davranışa dönüştürme, öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirme ve aktarma gibi eğitimin temel ilkelerinin de gerçekleştirilmesi söz konusu olabilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) esas alınarak öğrencilerin tüm dil becerilerinin geliştirilmesinde aile katılımı sağlanabilir. Bu doğrultuda örnek teşkil etmesi bakımında öğrencilerin beceri alanlarının geliştirilmesi sürecinde aile katılımının da işe koşulduğu kazanım listesi Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. *Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Aile Katılımlı Etkinliklerle İlişkilendirilebilecek Bazı Kazanımlar*

Beceri Alanı	Kazanımlar
Dinleme/ izleme	"Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur."
	"Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur."
	"Dinlediği/izlediği metni anlatır."
	"Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler."
	"Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir."
	"Sözlü yönergeleri uygular."
	"Dinleme stratejilerini uygular."
	"Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar."
	"Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular."
	"Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir."

Konuşma	"Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır."
	"Hazırlıksız konuşmalar yapar."
	"Konuşma stratejilerini uygular."
	"Hazırlıklı konuşmalar yapar."
	"Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır."
	"Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır."
Okuma	"Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur."
	"Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur."
	"Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur."
	"Okuma stratejilerini uygular."
	"Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır."
	"Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler."
	"Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar."
	"Metinle ilgili sorular sorar."
	"Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler."
	"Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler."
	"Metni yorumlar."
	"Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."
	"Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır."
Yazma	"Anlamlı ve kurallı cümleler yazar."
	"Kısa metinler yazar."
	"Yazdıklarını paylaşır."
	"Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır."
	"Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır."
	"Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır."
	"Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır."
	"Şiir yazar."
	"Bilgilendirici metin yazar."

Mevcut Türkçe dersi öğretim programı esas alınarak oluşturulan Tablo 1'deki kazanım sayısını arttırmak mümkündür. Zira Türkçe dersinde her sınıf düzeyindeki beceri alanında birden fazla kazanımın öğrencilere aile katılımıyla kazandırılması mümkündür.

KAYNAKÇA

Abbak, B. S. (2008). *Okulöncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ahioğlu Lindberg, E. N. & Oğuz, K. (2016). İlköğretimde aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 4135-4151.

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Sezer, T. & Akşin Yavuz, E. (2018). Aile katılımı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 1-20.

Aksoy, P. (2017). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi-okul aile işbirliği (Ed. Z. Seçer-Şahin). *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 225-249). Ankara: Eğiten kitap.

Aksu, F. F. & Karaçöp, A. (2015). Öğrencilerinin ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 456-476.

Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: engeller ve öneriler. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 1*(2), 75-84.

Argon, T. & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 80-95.

Bayraktar, V. (2020). Erken çocukluk döneminde aile katılımı (Ed. A. Karaçöp). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı (*ss. 79-113). Ankara: Pegem Akademi.

Belenardo, S. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *NASSP Bulletin*, 85, 33-45.

Bellibaş, M. İ. & Gümüş, S. (2013). The impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish primary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education, 9(*3), 178-193.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 301-316.

Cone, J. D., Delawyer, D. D. & Wolfe, V. V. (1985). Assessing parent participation: The parent-family involvement index. *Exceptional Children,* 51, 417-424.

Çıkar, İ. (2019). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Anadili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, IX*(2), 177-192.

Demir, Y. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Dinç, B. (2015). Okul öncesi eğitimde aile ve toplum işbirliği (Ed. N. Avcı ve M. Toran). *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 267-288). Ankara: Eğiten kitap.

Doğan, E. (1995). *Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili eğitimi -Eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma-* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ekinci Vural, D. & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1174-1185.

Ercoşkun, H. (2020). İlkokul döneminde aile katılımı. (Ed. A. Karaçöp), *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* (ss. 114-138). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 399-431.

Ersoy, F. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde aile katılımı (Ed. A. Karaçöp). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* (ss. 259-294). Ankara: Pegem Akademi.

Gonzales Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education, 70*(3), 257-287.

Gordon, I. J. (1970). *Parent involvement in compensatory education.* Urbana: University of Illinois Press.

Gökçe, S. (2020). Özel eğitimde aile katılımı (Ed. A. Karaçöp). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* (ss. 139-169). Ankara: Pegem Akademi.

Gökyer, N. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 334-348.

Gutman, L. M. & Midgley, C. (1999). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence,* 29, 223-248.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1) 17-30.

Günay Bilaloğlu, R. & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 804-823.

Güven, Y. (2004). Aile ve öğretmen katılım programlarının 5 yaş grubu çocukların matematiksel sezgilerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(19), 85-94.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M., Aksu, H. H. & Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları. *Milli Eğitim,* 196, 232-245.

Hughes, P. & Naughton, G. M. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parental involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 1*(3), 241-258.

İnaltekin, T. & Akçay, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme süreçlerine ailelerinin katılımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 4*(1), 1-7.

Kaplan, T. & Yıldız, F. (2018). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin elektronik sözlük kullanımına yönelik görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20), 101-112.

Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1) 69-83.

Keleş, O. & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Validity and reliability study of Identifying Parent Involvement Strategies Scale for pre-school teachers. *Euroasiann Academy of Sciences Euroasioan Education and Literature Journal,* 6,49-58.

Kılıç, Z. (2020). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kızıltaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Koç, M. H. (2019). Veli katılımı hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? Fenomenolojik bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi, 13*(29), 53-74.

Koçak, Y. (1988). *Okul aile iletişiminin engelleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi,* Güz/164.

Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 5*(1), 71-84.

Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools, 38*(6), 505-519.

MEB, (2018). *2023 eğitim vizyonu.* Erişim adresi: https://2023vizyonu.meb.gov.tr/

MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Moore, S. & Lasky, S. (2001). Parental involvement in education: models, strategies and contexts. Toronto: Education Quality and Acountability Office.

Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 259-284.

Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. & Polat-Unutkan, Ö. (2006). *Okul öncesi programı uygulama rehberi (ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?).* İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Özeke Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 26, 143-153.

Parlak Kalkan, G. (2015). Yeni lisan öncesinde ve sonrasında Türkçe. *International Journal of Language Academy, 3*(4), 177-189.

Pehlivan, İ. (1997). Okula aile katılımı. *Yaşadıkça Eğitim*, 53, 4-7.

Piştav Akmeşe P. & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 39-56.

Porumbu, D. & Necsoi, D, V. (2013). Relationship between parental involvement, attitude and children's school achievement. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 76, 706-710.

Salıcı Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care, 172*(2), 113-122.

Selanik Ay, T. & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(23), 562-590.

Shannon, S. M. (1996). Minority parental involvement: a mexican mother's experience and a teacher's interpretation. *Education and Urban Society, 29*(1), 71-84.

Stewart, B. E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40, 179-204.

Sucuka, N. & Kimmet, E. (2005). Aile destek programlarının okul-aile işbirliğindeki önemi (Ed. M. Sevinç). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 452-458). Ankara: Morpa Yayınevi.

Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Şad, S. N. & Gürbüztürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(2), 993-1011.

Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Toran, M. & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 229-245.

Türe, H. & Deveci, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 409-452.

Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3), 719-730.

Vincent, C. (1996). *Parents and teachers, power and participation*. London: Falmer Press.

Yalkın Şentuna, B. (2019). *Fen bilimleri dersine yönelik aile katılımı hakkında yönetici öğretmen öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yıldız, C. (2003). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA.

Bölüm 18

DİL ÖĞRETİMİNDE TÜRKÇE VE GÜRCÜCEDE ORTAK OLARAK KULLANILAN BATI DİLLERİNE AİT SÖZCÜKLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

Memet ABUKAN[1]

Liana CHKONİA[2]

1 Dr. Muş Alparslan University, m.abukan@alparslan.edu.tr,ORCID ID:0000-0003-3461-0539
2 Dr. Batumi Shota Rustaveli State University, lia.chkonia@bsu.edu.ge, ORCID ID: 0000-0003-3516-8156

Giriş

Dillerin birbiriyle etkileşimi insanlık tarihi boyunca süregelen bir eylem olmuştur. Bu durum milletler ya da toplumların birbiriyle etkileşiminin boyutlarını, hangi kültür havzalarından beslendiklerini göstermesi gibi çok boyutlu ve karmaşık bir konu olarak her zaman araştırmacıların inceleme konusu olmuştur. Bireyler kimi zaman politik bir amaca hizmet etme, kimi zaman anadillerinin ne denli zengin olduklarını ispat etme gibi birçok amaca yönelik çalışmalar yapmışlardır. Fakat kimi araştırmacılar da diller arasındaki etkileşimi ortaya koyarak bunun milletler ve ülkeler arasındaki etkileşimi güçlü tutma, bunu yeni nesillere aktarma amacı taşırlar. Nitekim bu çalışma da genelde Türkiye ve Gürcistan arasındaki güçlü etkileşime dil ve kültür alanında katkı yapma amacına özelde ise Türkçeyi ve Gürcüceyi öğrenen ve öğretenler ile bu diller üzerinde araştırma yapmak isteyenlere yönelik olarak ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle her iki dil arasında ortak olarak kullanılan Batı kökenli sözcüklerin tespiti üzerinde durulmuştur. Her iki araştırmacı tarafından Arapça, Türkçe, Farsça vb. dilleri üzerinde daha önceden bir çalışma yapıldığı için bu araştırmada Batı kökenli sözcükler üzerinde bir değerlendirme yapılması ihtiyacı doğmuştur (Abukan ve Tchkonia, 2021). Fakat Batı kökenli sözcükler özelinde yapılan sınırlamanın da kapsam alanının oldukça fazla olduğu anlaşılmıştır. Bunun için de yeni bir sınırlama getirilerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan İstanbul ve Yedi İklim yabancılar için A1 ve A2 Türkçe ders ve çalışma kitapları (2017 - 2015) ile Gürcücenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik temel düzey (A1-A2) ders ve çalışma kitabı olan Yabancılar İçin Gürcü Dili (2015) adlı kitap örneklem olarak ele alınmıştır. Ayrıca Gürcücenin yabancılar için öğretiminde kullanılan http://www.geofl.ge/ (2021) adlı siteden de yaralanılmıştır. Dolayısıyla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan döküman taraması tekniği kullanılmıştır ve belirlenen sözcük ve bunların kökenlerine dair inceleme için de Türk Dili Kurumunun Güncel Türkçe Sözlük'ü esas alınmıştır. Temel düzey kaynakların seçilmesindeki amaç ise öğrencilerin hedef dile yoğunlaşmaları konusunda öğreticilere kolaylaştırıcı bir fikir sağlamaktır. İki dil arasındaki ortak sözcüklerin ne denli fazla olduğunun görülmesi, gerek sözcük öğretimde gerekse öğrenenlerin hedef dile güdülenmesinde öğreticilerin bilgilenip bunu kullanabilmesi gibi birçok alanda kolaylık sağlayacağı ya da dillere dair genel bir fikir vereceği düşünülmüştür. Nitekim yabancı dil olarak Türkçe ve Gürcücenin öğretilmesi konusunda deneyimli olan araştırmacıların konuya dair gördükleri bir ihtiyacın sonucu olarak bu çalışma yapılmıştır. Bu çerçevede yapılan araştırmayla iki dil arasında ortak sözcüklerin ne denli fazla olduğu anlaşılmış ve bunun tarihten bu yana Türkiye ve Gürcistan arasındaki güçlü iletişime de katkı sağlayacağı umulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada Türkçenin ve Gürcücenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey ders ve çalışma kitaplarında her iki dilde ortak olarak kullanılan Batı dillerine ait sözcükler değerlendirilmiştir. Nitekim doküman taramasında, ele alınıp incelenmesi amaçlanan konu ya da durum için belirli kaynaklar taranıp incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre yapılan çalışmada örneklem olarak ele alınıp incelenen eserler şunlardır: Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı A1. (2015), Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı A1. (2015), Yedi iklim Türkçe ders kitabı A2. (2015), Yedi iklim Türkçe ders kitabı A2. (2015), İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A2. (2017), İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A2. (2017), İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2. (2017), İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2. (2017), Yabancılar İçin Gürcü Dili (2015)

Çalışmanın temel amacı ise Türkçenin yabancı dil olarak Gürcülere öğretimini kolaylaştırmak olsa da Gürcüceyi yabancı dil olarak öğrenen Türkler için de aynı işlevi taşıyacağı açıktır. Bu nedenle yapılan çalışma her iki dilin de kolayca öğretilebilmesi amacına yöneliktir. Ve çalışma öncelikle dil öğretiminde öğreticiler için hedef dille öğrenenlerin dili arasında ortak sözcüklerin bilinmesi ve öğretim esnasında öğrenenlerle kolayca iletişim kurabilme, öğrenenlerin azmini, isteğini kamçılama ya da hedef dili kolay gösterme gibi birçok amaca yönelik olarak da düşünülebileceği öngörülmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Yapılan araştırma yabancı dil olarak Türkçe ve Gürcücenin öğretiminde öğreticilere gerek öğretim esnasında gerekse hedef dile dair öğrenmeler için bir kolaylık sağlama amacına yönelik olarak hedef dildeki sözcüklerin ortaklığı üzerinden bir bilgi sahibi kılma amacına yönelik olarak hazırlanmıştır. Bunun için de ilkin Türkçe ve Gürcücede ortak olarak kullanılan Batı kökenli sözcüklerin neler olduğu konusunda bir fikir elde etmek amacıyla Corbenadze (1089), Çlaidze, (2001), Chikobava (1950), Çabaşvili (1989), Polat (2010) ve Arısoy'un (2010) Türkçe- Gürcüce sözlük ve çalışmalarına bakılmış ve binlerce sözcüğün her iki dilde ortak olarak kullanıldığı görülmüştür. Çalışmanın ana amacına uygun olarak hedef dillerin temel düzeyde (A1-A2) öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarında var olan Batı kökenli ortak sözcüklerin tespitine çalışılmıştır. Örneklem olarak temel düzey kaynakların seçilmesindeki amaç, gerek Türkçe gerekse Gürcüce öğretiminde öğreticilere diller konusunda en başta genel bir çerçeve çizmek ve böylece öğretim esnasında onların kolayca öğrencilere faydalı olabilmesini sağlamaktır. Bunun için yukarıda belirtilen A1 ve A2 düzey ders ve çalışma kitapları inceleme konusu yapılmış ve Batı kökenli

ortak sözcükler tespit edilmiştir. Fakat bu kaynaklarda geçen "kokoreç" (Rum), "sandviç" (İng), "kanser" (Fr) gibi çok sayıda sözcüğe de çalışmada yer verilmemiştir. Yapılan çalışma genel olarak ortak sözcüklere dair bir çerçeve çizme amacına yönelik olduğu için bazı kullanımlarla yetinilmiştir. Çalışmada ayrıca sözcüklerin köken bilgisine de yer verilmiştir. Bunun için de Güncel Türkçe Sözlük (2021) esas alınmıştır. Çünkü Türk Dil Kurumunun bu sözlüğünde kelimelerin kökenine dair belirtilenlerle Gürcü Dilinin Açıklayıcı Sözlüğü'nde (1983) belitilen bazı bilgilerle benzerlik taşımadığı görülmüştür. Örneğin "amblem", "analiz", "anonim" gibi çok sayıda sözcük Yunancadan alıntı şeklinde Gürcüce kaynaklarda gösterilirken Türkçe sözlükte ise köken olarak Fransızca görülmektedir. Her dilin alıntı sözcüğü farklı bir dilden aldığı göz önünde tutularak o dile ait şekilde sözlüklerde yer verildiği dikkate alındığında bu durum normal karşılanabilir. Fakat herhangi bir kafa karışıklığına yer vermemek adına çalışmada Güncel Türkçe Sözlük (2021) dikkate alınarak sözcüklerin köken bilgisine yer verilmiştir. Ve bu sözcüklerin hangi dilden olduklarını belirtmek için de çeşitli kısaltmalardan yararlanılmıştır. Bunlar Fransızca (Fr), Latince (Lat), İngilizce (İng), Yunanca (Yun), İtalyanca (İt), Macarca (Mac), Bulgarca (Bul) Almanca (Alm), Rusça (Rus), İspanyolca (İsp) kısaltmalarıdır.

Bulgular

Türkçenin ve Gürcücenin yabancı dil olarak öğretiminde birçok amaca yönelik olarak ortak sözcüklerin tespitine yönelik olarak yapılan bu çalışmada temel düzey ders ve çalışma kitaplarında kullanılan Batı kökenli ortak sözcüklere dair bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Türkçe ve Gürcücede Batı Kökenli Ortak Sözcükler

Türkçe	**Gürcüce (Latinize + Gürcü Alfabesi)**	
absürt (Fr)	absurd-i	აბსურდ-ი
abone (Alm)	abonenţ-i	აბონენტ-ი
acente (İt)	agenţ-i	აგენტ-ი
adaptasyon (Lat.)	adapţatsia	ადაპტაცია
adrenalin (Fr)	adrenalin-i	ადრენალინ-ი
adres (Fr)	adres-i	ადრეს-ი
aerobik (İng)	aerobiḳa	აერობიკა
afiş (Fr)	apisha	აფიშა
aforizma	aporizm-i	აფორიზმ-ი
ağustos (Lat)	agvisţo	აგვისტო
agresif (Fr)	agresiul-i	აგრესიულ-ი
akademi (Fr)	aḳademia	აკადემია
akort (Fr)	aḳord-i	აკორდ-ი

akrobat (Fr)	aḳrobaṭ-i	აკრობატ-ი
aksesuar (Fr)	aksesuar-i	აქსესუარ-ი
aktif (Fr)	akṭiv-i	აქტივ-ი
akustik (Yun.)	aḳusṭika	აკუსტიკა
akvaryum (Lat.)	aḳvarium-i	აკვარიუმ-ი
albüm (Fr)	albom-i	ალბომ-ი
alerji (Yun.)	alergia	ალერგია
alternatif (Fr)	alṭernaṭiva	ალტერნატივა
alüminyum (Fr)	alumin-i	ალუმინ-ი
amblem (Fr)	emblema	ემბლემა
ampul (Fr)	amṕula	ამპულა
analiz (Fr)	analiz-i	ანალიზ-ი
ananas	ananas-i	ანანას-ი
analog	analogia	ანალოგია
anarşi (Fr)	anarkia	ანარქია
anatomi (Fr)	anaṭomia	ანატომია
anekdot (Fr)	anekdoṭ-i	ანეკდოტ-ი
anestezi (Fr)	anestezia	ანესთეზია
animasyon (Fr)	animatsia	ანიმაცია
anket (Fr)	anḳeṭa	ანკეტა
anomali (Fr)	anomalia	ანომალია
anonim (Fr)	anonimuri	ანონიმურ-ი
anons (Fr)	anonsi	ანონს-ი
anormal (Fr)	anormalur-i; aranormalur-i	ანორმალურ-ი; არანორმალურ-ი
ansiklopedi (Fr)	entsiḳloṕedia	ენციკლოპედია
anten (Fr)	anṭena	ანტენა
antik (Fr)	anṭiḳur-i	ანტიკურ-ი
antika (İt)	Anṭiḳvar-i	ანტიკვარ-ი
antilop (Fr)	anṭilopa	ანტილოპა
antipati (Fr)	anṭipatia	ანტიპათია
aparat (Alm)	apáraṭ-i	აპარატ-ი
apolet (Fr)	epóleṭ-i	ეპოლეტ-ი
apostrof (Fr)	apóstrop-i	აპოსტროფ-ი
arena (Fr)	arena	არენა
aristokrat (Fr)	arisṭoḳraṭi	არისტოკრატ-ი
aritmetik (Fr)	aritmeṭiḳa	არითმეტიკა
arkeoloji (Fr)	arkeologia	არქეოლოგია
armoni (Fr)	harmonia	ჰარმონია
aroma (İt)	aromaṭ-i	არომატ-ი
arşiv (Fr)	arkiv-i	არქივ-ი
artist (Fr)	arṭisṭi	არტისტ-ი
asamble (Fr)	asamblea	ასამბლეა
asfalt (Fr)	aspalṭi	ასფალტ-ი

asistan (Fr)	asisţenţ-i	ასისტენტ-ი
astigmat (Fr)	asţigmaţi	ასტიგმატ-ი
astrolog (Fr)	asţrologi	ასტროლოგ-ი
astronomi (Fr)	asţronomia	ასტრონომია
astronot (Fr)	asţronavţ-i	ასტრონავტ-ი
atlet (Fr)	atleţ-i	ათლეტ-ი
atmosfer (Fr)	aţmospero	ატმოსფერო
avans (Fr)	avansi	ავანს-ი
avokado (İsp)	avoḳado	ავოკადო
avrupa (İt)	evroṕa	ევროპა
avukat (Fr)	advoḳaţ-i	ადვოკატ-ი
azot (Fr)	azoţ-i	აზოტ-ი
bagaj (Fr)	bagaj-i	ბაგაჟ-ი
bale (Fr)	baleţ-i	ბალეტ-ი
balkon (Fr)	balḳoni	ბალკონ-ი
bambu (Fr)	bambuḳi	ბამბუკ-ი
bandaj (Fr)	bandaj-i	ბანდაჟ-ი
barbar (Fr)	barbaros-i	ბარბაროს-ი
baraka (İt)	baraḳ-i	ბარაკ-ი
batarya (İt)	baţaria	ბატარია
bakteri (Fr)	bakţeria	ბაქტერია
baza (İt)	baza	ბაზა
benzin (Fr)	benzin-i	ბენზინ-ი
beton (Fr)	beţon-i	ბეტონ-ი
bibliyografya (Yun.)	bibliograpia	ბიბლიოგრაფია
bilet (Fr)	bilet-i	ბილეთ-ი
biyografi (Fr)	biograpia	ბიოგრაფია
biyolog (Fr)	biolog-i	ბიოლოგ-ი
biyoloji (Fr)	biologia	ბიოლოგია
bloknot (Fr)	bloḳnoţ-i	ბლოკნოტ-ი
bluz (Fr)	bluza	ბლუზა
bordo (Fr)	bordo	ბორდო (ფერი)
boykot (Fr)	boiḳoţi	ბოიკოტ-ი
broş (Fr)	brosh-i	ბროშ-ი
buldozer (Fr)	buldozer-i	ბულდოზერ-ი
bulvar (Fr)	bulvar-i	ბულვარ-ი
burjuva (Fr)	burjua	ბურჟუა
büfe (Fr)	bupeţi	ბუფეტ-ი
büro (Fr)	biuro	ბიურო
bürokrat (Fr)	biuroḳraţ-i	ბიუროკრატ-ი
bürokrasi (Fr)	biuroḳraţia	ბიუროკრატია
büst (Fr)	biusţ-i	ბიუსტ-ი

bütçe (Fr)	biudjeţ-i	ბიუჯეტ-ი
ceket (Fr)	jaķeţi	ჟაკეტ-ი
çikolata (İt)	shoķolad-i	შოკოლად-ი
defne (Rum)	dapna	დაფნა
dekan (Alm)	deķan-i	დეკან-ი
dekorasyon (Fr)	deķoratsia	დეკორაცია
delege (Fr)	delegaţ-i	დელეგატ-ი
demokrasi (Fr)	demoķraţia	დემოკრატია
derbi (İng.)	derbi	დერბი
depozito (İt).	deṕoziţi	დეპოზიტ-ი
depresyon (Fr)	deṕresia	დესპრესია
detay (Fr)	deţal-i	დეტალ-ი
didaktik (Fr)	didakţiķa	დიდაქტიკა
dinamik (Fr)	dinamiķa	დინამიკა
dinozor (Fr)	dinozavr-i	დინოზავრ-ი
diploma (İt)	diṕlom-i	დიპლომ-ი
diplomasi (Fr)	diṕlomaţia	დიპლომატია
diplomat (Fr)	diṕlomaţ-i	დიპლომატ-ი
direktör (Fr)	direkţor-i	დირექტორ-ი
disk (Fr)	disķ-i	დისკ-ი
disiplin (Fr)	distsiṕlina	დისციპლინა
diyabet (Fr)	diabeţ-i	დიაბეტ-ი
diyagram (Fr)	diagrama	დიაგრამა
diyalekt (Fr)	dialekţ-i	დიალექტ-ი
diyalog (Fr)	dialog-i	დიალოგ--ი
dizel (Alm)	dizel-i	დიზელ-ი
doktor (Fr)	dokţori	დოქტორ-ი
doküman (Fr)	doķumenţ-i	დოკუმენტ-ი
dram (Fr)	drama	დრამა
drama (Lat)	drama	დრამა
efekt (Fr)	epekţi	ეფექტი
ego (Lat)	ego	ეგო
egoist (Fr)	egoisţ-i	ეგოისტ-ი
egoizm(Fr)	egoizmi	ეგოიზმ-ი
egzotik (Fr)	egzoţiķuri	ეგზოტიკურ-ი
ekoloji (Fr)	eķologia	ეკოლოგია
ekonomi (Fr)	eķonomia	ეკონომია
ekonomist (Fr)	eķonomisţi	ეკონომისტი
ekran (Fr)	eķran-i	ეკრან-ი
ekspres (Fr)	eksṕres-i	ექსპრეს-ი
ekvator (Fr)	eķvaţor-i	ეკვატორ-ი
elastik (Fr)	elasţiķur-i	ელასტიკურ-ი
elektrik (Fr)	elekţroba	ელექტრობა

elektron (Fr)	elekţron-i	ელექტრონ-ი
element (Alm)	elemenţ-i	ელემენტ-ი
elips (Fr)	elips-i	ელიფს-ი
endüstri (Fr)	indusţria	ინდუსტრია
enerji (Fr)	energia	ენერგია
enfeksiyon (Fr)	inpektsia	ინფექცია
enstitü (Fr)	insţiţuţ-i	ინსტიტუტ-ი
entelektüel (Fr)	inţelekţualu-ri	ინტელექტუალურ-ი
entrika (Fr)	inţriga	ინტრიგა
envanter (Fr)	invenţar-i	ინვენტარ-ი
estetik (Fr)	esteţiķa	ესთეტიკა
epik (Fr)	epíķur-i	ეპიკურ-ი
etimoloji (Fr)	eţimologia	ეტიმოლოგია
etiket (Fr)	eţiķeţ-i	ეტიკეტ-ი
etik (Fr)	etiķa	ეთიკა
etnografya (Yun)	etnograpia	ეთნოგრაფია
etüt (Fr)	eţiud-i	ეტიუდ-ი
fabrika (İt)	pabriķa	ფაბრიკა
fakülte (Fr)	pakulţeţ-i	ფაკულტეტ-ი
fanatik (Fr)	panaţiķos-i	ფანატიკოს-ი
fantastik (Fr)	panţasţiķur-i	ფანტასტიკურ-ი
faktör (Fr)	pakţori	ფაქტორ-ი
fayton (Fr)	paiţoni	ფაიტონ-ი
feodal (Fr)	peodali (s)	ფეოდალ-ი
fener (Rum)	parani	ფარანი
festival (Fr)	pesţivali	ფესტივალი
figür (Fr)	pigura	ფიგურა
fizik (Fr)	piziķa	ფიზიკა
fizyolog (Fr)	piziolog-i	ფიზიოლოგ-ი
fizyoloji (Fr)	piziologia	ფიზიოლოგია
film (Fr)	pilm-i	ფილმ-ი
filozof (Fr)	pilosopos-i	ფილოსოფოს-ი
filtre (Fr)	pilţr-i	ფილტრ-ი
final (Fr)	pinal-i	ფინალ-ი
finans (Fr)	pinanseb-i	ფინანსებ-ი
firma (İt)	pirma	ფირმა
flora ((Lat)	plora	ფლორა
filo (İt)	ploţi	ფლოტ-ი
folklor (Fr)	polķlori	ფოლკლორ-ი
fon (Fr)	pond-i	ფონდ-ი
fonetik (Fr)	ponetiķa	ფონეტიკა
forma (İt)	porma	ფორმა
formalite (Fr)	pormaloba	ფორმალობა

format (İng)	pormaţ-i	ფორმატ-ი
formül (Fr)	pormula	ფორმულა
fosfor (Fr)	posfor-i	ფოსფორ-ი
fotoğraf makinası	poţoapárat-i	ფოტოაპარატ-ი
fotoğrafçı	poţograf-i	ფოტოგრაფ-ი
fotoğraf (Fr)	poţografia	ფოტოგრაფია
fotoğraf, resim	poţosurat-i	ფოტოსურათ-ი
fonksiyon (Fr)	punktsia	ფუნქცია
faks (İng)	paks-i	ფაქს-ი
fresk (Fr)	preķa	ფრესკა
fırın (Rum)	purne	ფურნე
Figür (Fr)	pigura	ფიგურა
final (Fr)	pinal-i	ფინალ-ი
fiyasko (İt)	piasķo	ფიასკო
fizyoloji (Fr)	piziologia	ფიზიოლოგია
fobi (Fr)	pobia	ფობია
formül (Fr)	pormula	ფორმულა
foya (İt)	folga	ფოლგა
galaksi (Fr)	galaks-i	გალაქს-ი
galeri (Fr)	galerea	გალერეა
garaj (Fr)	garaji	გარაჟ-ი
garanti (Fr)	garanţia	გარანტია
gardırop (Fr)	garderob-i	გარდერობ-ი
garnizon (Fr)	garnizon-i	გარნიზონ-ი
gaz (Fr)	gazi	გაზი
gazete (İt)	gazet-i	გაზეთ-ი
gazino (İt)	ķazino	კაზინო
gen (Fr)	gen-i	გენ-ი
general (Alm)	general-i	გენერალ-ი
genetik (Alm)	geneţiķa	გენეტიკა
geometri (Fr)	geometria	გეომეტრია
gitar (Fr)	giţara	გიტარა
global (Fr)	globalur-i	გლობალურ-ი
gol (İng)	gol-i	გოლ-ი
goril (Fr)	gorila	გორილა
grafik (Fr)	grafiķa	გრაფიკა
gram (Fr)	gram-i	გრამ-ი
gramer (Fr)	gramaţiķa	გრამატიკა
greyfurt (İng)	greypruţ-i	გრეიფრუტ-ი
grip (Fr)	griṕ-i	გრიპ-ი
grup	Jgupji	ჯგუფ-ი
gurme (Fr)	gurman-i	გურმან-ი

güğüm (Rum)	gugum-i - sṕilendzis tungi	გუგუმ-ი - სპილენძისთუნგი
hipodrom (Fr)	iṕodrom-i	იპოდრომ-ი
hıristiyan (Rum)	krisţian-i	ქრისტიან-ი
hijyen (Fr)	higiena	ჰიგიენა
hormon (Fr)	hormon-i	ჰორმონ-ი
hektar (Fr)	hekţar-i	ჰექტარ-ი
hipotez (Fr)	hiṕoteza	ჰიპოტეზა
hümanizm (Fr)	humanizm-i	ჰუმანიზმ-ი
ıspanak (Rum)	isṕanakh-i	ისპანახ-ი
ideal (Fr)	idea	იდეა
ideolog (Fr)	ideolog-i	იდეოლოგ-ი
ideoloji (Fr)	ideologia	იდეოლოგია
imparator (İt)	imṕeraţor-i	იმპერატორ-ი
internet (İng)	inţerneţ-i	ინტერნეტ-ი
inisiyatif (Fr)	initsiaţiva	ინიციატივა
iskemle (Rum)	sḳam-i	სკამ-ი
istatistik (Fr)	sţaţisţiḳa	სტატისტიკა
ironi (Fr)	ironia	ირონია
izole (Fr)	izolireba	იზოლირება
jandarma (İt)	jandarma	ჟანდარმა
jargon (Fr)	jargon-i	ჟარგონ-ი
jelatin (Fr)	jelaţin-i	ჟელატინ-ი
jeneratör (Fr)	generaţori	გენერატორ-ი
jeolog (Fr)	geolog-i	გეოლოგ-ი
jeoloji (Fr)	geologia	გეოლოგია
jeton (Fr)	jeţon-i	ჟეტონ-ი
jokey (İng)	joḳei	ჟოკეი
jöle (Fr)	jele	ჟელე
jübile (Fr)	iubile	იუბილე
jüri (Fr)	jiuri	ჟიური
kabare (Fr)	ḳabare	კაბარე
kabin (Fr)	ḳabina	კაბინა
kabine (Fr)	ḳabineţ-i	კაბინეტ-ი
kablo (Fr)	ḳabel-i	კაბელ-ი
kafein (Fr)	ḳopein-i	კოფეინ-ი
kakao (Fr)	ḳaḳao	კაკაო
kaktüs (Fr)	ḳaḳţus-i	კაკტუს-ი
kalori (Fr)	ḳaloria	კალორია
kamera (Fr)	ḳamera	კამერა
kampanya (İt)	ḳamṕania	კამპანია
kaos (Fr)	kaos-i	ქაოს-ი
kapital (Fr)	ḳaṕiţal-i	კაპიტალ-ი

kapitülasyon (Fr)	ḳaṕiṭulatsia	კაპიტულაცია
kapris (Fr)	ḳaṕriz-i	კაპრიზ-ი
kapsül (Fr)	ḳaṕsula	კაპსულა
kaptan (İt)	ḳaṕiṭan-i	კაპიტან-ი
karavan (Fr)	karavan-i	ქარავან-ი
karikatür (Fr)	ḳariḳaṭura	კარიკატურა
kariyer (Fr)	ḳariera	კარიერა
karizmatik (Fr)	karizmaṭul-i	ქარიზმატულ-ი
karnaval (Fr)	ḳarnaval-i	კარნავალ-ი
kart (Fr)	ḳarṭ-i	კარტ-ი
kasa (İt)	ḳasa	კასა
kaset (Fr)	ḳaseṭa	კასეტა
kask (Fr)	ḳasḳa	კასკა
katalog (Fr)	ḳaṭalog-i	კატალოგ-ი
kategori (Fr)	ḳaṭegoria	კატეგორია
kauçuk (Fr)	ḳauchuḳ-i	კაუჩუკ-ი
kayzer (Alm)	ḳeisar-i	კეისარ-ი
kep (İng)	ḳeṕ-i	კეპ-ი
kilise (Rum)	eḳlesia	ეკლესია
kilo (Fr)	ḳilo	კილო
kilogram (Fr)	ḳilogram-i	კილოგრამ-ი
kilometre (Fr)	ḳilometr-i	კილომეტრ-ი
kiremit (Rum)	ḳramiṭ-i	კრამიტ-ი
kist (Fr)	ḳisṭa	კისტა
kivi (İng)	ḳivi	კივი
klarnet (Fr)	ḳlarneṭ-i	კლარნეტ-ი
klasik (Fr)	ḳlasiḳa	კლასიკა
klavye (Fr)	ḳlaviaṭura	კლავიატურა
klinik (Fr)	ḳlinika	კლინიკა
klor (Fr)	klori	ქლორი
koleksiyon (Fr)	ḳolektsia	კოლექცია
kolektif (Fr)	ḳolekṭiv-i	კოლექტივ-ი
koloni (Fr)	ḳolonia	კოლონია
kolye (Fr)	ḳolie	კოლიე
komedi (Fr)	ḳomedia	კომედია
komik (Fr)	ḳomikur-i	კომიკურ-ი
komiser (Fr)	ḳomisar-i	კომისარ-ი
komisyon (Fr)	ḳomisia	კომისია
komite (Fr)	ḳomiṭeṭ-i	კომიტეტ-ი
komple (Fr)	ḳomṕlekṭ-i	კომპლექტ-ი
kompleks (Fr)	ḳomṕleks-i	კომპლექს-ი
konferans (Fr)	ḳonperentsia	კონფერენცია
konfeti (İt)	ḳonpeṭ-i	კონფეტ-ი
konfor (Fr)	ḳomporṭ-i	კომფორტ-ი
kongre (Fr)	ḳongres-i	კონგრეს-ი

koni (Fr)	ḳonus-i	კონუს-ი
konsantrasyon (Fr)	ḳontsenţratsia	კონცენტრაცია
konser (Fr)	ḳontserţ-i	კონცერტ-ი
konservatuvar (Fr)	ḳonservaţoria	კონსერვატორია
konsolos (Rum)	ḳonsul-i	კონსულ-ი
konteyner (Fr)	ḳonţeiner-i	კონტეინერ-ი
kontrol (Fr)	ḳonţrol-i	კონტროლ-ი
kopya (İt.)	ḳopı́reba	კოპირება
koridor (Fr)	ḳoridor-i, derepan-i	კორიდორი, დერეფანი
kostüm (Fr)	ḳosţium-i	კოსტიუმ-ი
kozmetik (Fr)	ḳosmeţiḳa	კოსმეტიკა
kredi (Fr)	ḳrediţ-i	კრედიტ-ი
kriter (Fr)	ḳriţerium-i	კრიტერიუმ-ი
kritik (Fr)	ḳriţiḳa	კრიტიკა
kronoloji (Fr)	kronologia	ქრონოლოგია
kronometre (Fr)	kronometri	ქრონომეტრი
kulüp (Fr)	ḳlub-i	კლუბ-ი
kumandan (Fr)	ḳomendanţ-i	კომენდანტ-ი
kuruş (Alm)	ḱuruş-i	ყურუშ-ი
kültür (Fr)	ḳulţura	კულტურა
laboratuvar	laboraţoria	ლაბორატორია
lazer (Fr)	lazer-i	ლაზერ-ი
lider (Fr)	lider-i	ლიდერ-ი
lobi (Fr)	lobi	ლობი
loca (İt)	loja	ლოჯა
losyon (Fr)	losion-i	ლოსიონ-ი
labirent (Fr)	labirint-i	ლაბირინთ-ი
laborant(Alm)	laboranţ-i	ლაბორანტ-ი
lig (Fr)	liga	ლიგა
limonata (İt)	limonati	ლიმონათი
limon (Rum)	limon-i	ლიმონ-ი
litre (Yun)	litri	ლიტრი
madalya (İt)	medali	მედალი
makarna (İt)	maḳaron-i	მაკარონ-ი
maksimum (Fr)	maksimum-i	მაქსიმუმ-ი
manastır (Rum)	monasţeri	მონასტერი
manevra (İt)	manevri	მანევრი
manolya	magnolia	მაგნოლია
manto (Fr)	manto	მანტო
marka (İt)	marḳa	მარკა
market (İng)	marḳeţ-i	მარკეტ-ი
marş (Fr)	marş-i	მარშ-ი
mart (Lat)	marti	მარტი

masaj (Fr)	masaj-i	მასაჟ-ი
matematik (Fr)	matemaţiḳa	მათემატიკა
melankoli (Fr)	melankolia	მელანქოლია
melodi (Fr)	melodia	მელოდია
menü (Fr)	meniu	მენიუ
meteor (Fr)	meţeor-i	მეტეორ-ი
metot (Fr)	metod-i	მეთოდ-ი
metro (Fr)	meţro	მეტრო
mikrodalga(Fr-Tr)	miḳroţalguri	მიკროტალღური
mimoza (Fr)	mimoza	მიმოზა
minimum (Fr)	minimum-i	მინიმუმ-ი
mit (Fr)	mit-i	მით-ი
moda (İt)	moda	მოდა
moral (Fr)	moral-i	მორალ-ი
motosiklet (Fr)	moţotsiḳleţ-i	მოტოციკლეტ-ი
müzik (Fr)	musiḳa	მუსიკა
manyetik (Fr)	magniţur-i	მაგნიტურ-ი
mazot (Rus)	mazut-i	მაზუთ-ი
mayıs (Rum)	maisi	მაისი
mandalina (İt)	mandarini	მანდარინი
manifesto (İt)	manifesţi	მანიფესტი
marmelat (Fr)	marmalad-i	მარმალად-ი
mart (Lat)	marţi	მარტი
mareşal (Fr)	marshali	მარშალი
materyal (Fr)	maţerial-i	მატერიალ-ი
melodi (Fr)	melodia	მელოდია
meridyen (Fr)	meridian-i	მერიდიან-ი
mekanizma (İt)	mekanizm-i	მექანიზმ-ი
mekanik (Fr)	mekaniḳa	მექანიკა
mitoloji (Fr)	mitologia	მითოლოგია
mikroskop (Fr)	miḳrosḳoṕ-i	მიკროსკოპ-ი
mikrofon (Fr)	miḳropon-i	მიკროფონ--ი
milyar (Fr)	miliard-i	მილიარდი
milimetre (Fr)	milimeţri	მილიმეტრი
milyon (Fr)	milion-i	მილიონ-ი
mineral (Fr)	mineral-i	მინერალ-ი
model (Fr)	model-i	მოდელ-ი
mozaik (Fr)	mozaiḳa	მოზაიკა
molekül (Fr)	moleḳula	მოლეკულა
morfoloji (Fr)	morpologia	მორფოლოგია
motor (Fr)	moţor-i	მოტორ-ი
muşmula (Rum)	muşmula	მუშმულა
negatif (Fr)	ngaţiv-i	ნეგატივ-ი

nektar (Fr)	nekţar-i	ნექტარ-ი
norm (Fr)	norma	ნორმა
normal (Fr)	normalur-i	ნორმალურ-ი
nostalji (Fr)	nosţalgia	ნოსტალგია
nota (İt)	noţ-i	ნოტ-ი
nötr (Fr)	neiţralur-i	ნეიტრალურ-ი
numara(İt)	nomeri	ნომერი
ofis (Fr)	opis-i	ოფის-ი
okaliptus (Fr)	evḳalipţ-i	ევკალიპტ-ი
opera (İt)	oṕera	ოპერა
operasyon (Fr)	oṕeratsia	ოპერაცია
organ (Fr)	organo	ორგანო
organik (Fr)	organul-i	ორგანულ-ი
organizasyon (Fr)	organizatsia	ორგანიზაცია
organizma (Fr)	organizm-i	ორგანიზმ-ი
orijinal (Fr)	original-i	ორიგინალ-ი
orkestra (İt)	orḳesţr-i	ორკესტრ-ი
orkide (Fr)	orkidea	ორქიდეა
otoban (Alm)	avţoban-i	ავტობან-ი
otobiyografi (Fr)	avţobiograpia	ავტობიოგრაფია
otobüs (Fr)	avţobus-i	ავტობუს-ი
otomatik (Fr)	avţomaţiḳa	ავტომატიკა
otomobil (Fr)	avţomobil-i	ავტომობილ-ი
otonom (Fr)	avţonomiur-i	ავტონომიურ-ი
otonomi (Fr)	avţonomia	ავტონომია
otorite (Fr)	avţoriţeţ-i	ავტორიტეტ-ი
oval (Fr)	ovalur-i	ოვალურ-ი
paçavra (Rum)	çvar-i	ჩვარ-ი
paket (Fr)	ṕaḳeţ-i	პაკეტ-ი
palet (Fr)	ṕaleţ-i	პალეტ-ი
palto (Fr)	ṕalţo	პალტო
panik (Fr)	ṕaniḳa	პანიკა
pansiyon (Fr)	ṕansion-i	პანსიონ-ი
paragraf (Fr)	ṕaragrap-i	პარაგრაფ-ი
paralel (Fr)	ṕaralel-i	პარალელ-ი
paraşüt (Fr)	ṕarashuţ-i	პარაშუტ-ი
parazit (Fr)	ṕaraziţ-i	პარაზიტ-ი
parfüm (Fr)	ṕarpiumeria	პარფიუმერია
park (Fr)	ṕarḳ-i	პარკ-ი
parke (Fr)	ṕarḳeţ-i	პარკეტ-ი
parlamento (İt)	ṕarlamenţ-i	პარლამენტ-ი
parola (İt)	ṕarol-i	პაროლ-ი
parti (Fr)	ṕarţia 1.	პარტია

partner (Fr)	ṕarţnior-i	პარტნიორ-ი
pasaport (Fr)	ṕasṕorţ-i	პასპორტ-ი
pasif (Fr)	ṕasiur-i	პასიურ-ი
pastel (Fr)	ṕasţel-i	პასტელ-ი
patron (Fr)	ṕaţron-i	პატრონ-ი
pedagog (Fr)	ṕedagog-i	პედაგოგ-ი
pedagoji (Fr)	ṕedagogiḳa	პედაგოგიკა
penaltı (İng)	ṕenalţ-i	პენალტ-ი
periyot (Fr)	ṕeriod-i	პერიოდ-ი
peron (Fr)	ṕeron-i	პერონ-ი
personel (Fr)	ṕersonal-i	პერსონალ-ი
perspektif (Fr)	ṕerspekţiva	პერსპექტივა
pırasa(Rum)	ṕrasa	პრასა
pijama (Fr)	ṕijamo	პიჟამო
piknik (Fr)	ṕiḳniḳ-i	პიკნიკ-ი
pilot (Fr)	ṕiloţ-i	პილოტ-ი
pipet (Fr)	ṕipeţ-i	პიპეტ-ი
piramit (Fr)	ṕiramida	პირამიდა
piyanist (Fr)	ṕianisţ-i	პიანისტ-ი
piyano (İt)	ṕianino	პიანინო
piyes (Fr)	ṕiesa	პიესა
plaj (Fr)	ṕlaj-i	პლაჟ-ი
plaket (Fr)	ṕlaḳaţ-i	პლაკატ-ი
planet (Fr)	ṕlaneţa	პლანეტა
planör (Fr)	ṕlaner-i	პლანერ-ი
platform	ṕlatporma	პლათფორმა
platin (Fr)	ṕlaţina	პლატინა
plato (Fr)	ṕlaţo	პლატო
platonik (Fr)	ṕlaţonur-i	პლატონურ-ი
poetik (Fr)	ṕoeţiḳa	პოეტიკა
poliklinik (Fr)	ṕoliḳliniḳa	პოლიკლინიკა
polis (Fr)	ṕolitsia	პოლიცია
politika (İt)	ṕoliţiḳa	პოლიტიკა
polemik (Fr)	ṕolemiḳa	პოლემიკა
popüler (Fr)	ṕoṕularul-i	პოპულარულ-ი
porsiyon (Fr)	ṕortsia	პორცია
portakal (Por)	portokhal-i	ფორთოხალ-ი
portre (Fr)	ṕorţreţi	პორტრეტ-ი
posta (İt)	posţa	ფოსტა
postane (it. + far)	posţa	ფოსტა
pozisyon (Fr)	ṕozitsia	პოზიცია
pozitif (Fr)	ṕoziţiv-i	პოზიტივ-ი
pratik (Fr)	ṕrakţika	პრაქტიკა

pratisyen (Fr)	ṕrakţiḳos-i	პრაქტიკოს-ი
prensip (Fr)	ṕrintsiṕ-i	პრინციპ-ი
prestij (Fr)	ṕrestij-i	პრესტიჟ-ი
problem (Fr)	ṕroblema	პრობლემა
profesör (Fr)	ṕropesor-i	პროფესორ-ი
profesyonel (Fr)	ṕropesional-i	პროფესიონალ-ი
program (Fr)	ṕrograma	პროგრამა
propaganda (İt)	ṕroṕaganda	პროპაგანდა
protesto (İt)	ṕroţesţ-i	პროტესტ-ი
protez (Fr)	ṕroţez-i	პროტეზ-ი
psikoloji (Fr)	psikologia	ფსიქოლოგია
pudra (Fr)	ṕudra	პუდრა
radar (İng)	radar-i	რადარ-ი
radikal (Fr)	radiḳalur-i	რადიკალურ-ი
radyo (Fr)	radio	რადიო
radyoaktif (Fr)	radioakţiur-i	რადიოაქტიურ-ი
rasyonel (Fr)	ratsionalur-i	რაციონალურ-ი
reaksiyon (Fr)	reaktsia	რეაქცია
reel(Fr)	realur-i	რეალურ-ი
reform (Fr)	reporma	რეფორმა
rejim (Fr)	rejim-i	რეჟიმ-ი
rejisör (Fr)	rejisor-i	რეჟისორ-ი
reklam (Fr)	reḳlama	რეკლამა
rekor (Fr)	reḳord-i	რეკორდ-ი
rektör (Fr)	rekţor-i	რექტორ-ი
restoran (Fr)	resţoran-i	რესტორან-ი
revize (Fr)	revizia	რევიზია
risk (Fr)	risḳ-i	რისკ-ი
ritim (Fr)	ritm-i	რითმ-ი
ritüel (Fr)	riţual-i	რიტუალ-ი
rol (Fr)	rol-i	როლ-ი
roman(Fr)	roman-i	რომან-ი
romantik (Fr)	romanţiul-i	რომანტიულ-ი
romatizma (İt)	revmaţizm-i	რევმატიზმ-ი
röportaj (Fr)	reporţaj-i	რეპორტაჟ-ი
röntgen (Fr)	renţgen-i	რენტგენ-ი
salata (İt)	salati	სალათი
santimetre (Fr)	sanţimeţri	სანტიმეტრი
seans (Fr)	seans-i	სეანს-ი
sembol (Fr)	simbolo	სიმბოლო
seminer (Fr)	seminar-i	სემინარ-ი
sempati (Fr)	simpatia	სიმპათია
sempatik (Fr)	simpatiur-i	სიმპათიურ-ი

semptom (Fr)	simpṕtom-i	სიმპტომ-ი
senaryo (Fr)	stsenar-i	სცენარ-ი
senfoni (Fr)	simponia	სიმფონია
sentez (Fr)	sintez-i	სინთეზ-ი
seramik (Fr)	ḳeramiḳa	კერამიკა
seri (Fr)	seria	სერია
sezon (Fr)	sezon-i	სეზონ-ი
sigara (İsp)	sigareṭi - sigara	სიგარეტი - სიგარა
simetri (Fr)	simeṭria	სიმეტრია
sinyal (Fr)	signal-i	სიგნალ-ი
sistem (Fr)	sisṭema	სისტემა
sirk (Fr)	tsirḳ-i	ცირკ-ი
sosis (Fr)	sosis-i	სოსის-ი
sosyal (Fr)	sotsialur-i	სოციალურ-ი
sömestir (Fr)	semesṭr-i	სემესტრ-ი
spazm (Fr)	spazm-i	სპაზმ-ი
spesifik (Fr)	spetsipiḳur-i	სპეციფიკურ-ი
spor (Fr)	sporṭ-i	სპორტ-ი
stabil (Fr)	sṭabilur-i	სტაბილურ-ი
stadyum (Lat)	sṭadion-i	სტადიონ-ი
staj (Fr)	sṭaj-i	სტაჟ-ი
standart (Fr)	sṭandarṭ-i	სტანდარტ-ი
statik (Fr)	sṭaṭiḳa	სტატიკა
stil (Fr)	sṭil-i	სტილ-ი
strateji (Fr)	sṭraṭegia	სტრატეგია
stüdyo (Fr)	sṭudio	სტუდიო
süveter (Fr)	sviṭer-i	სვიტერ-ი
şampanya (Fr)	samṕanur-i	შამპანიურ-ი
şampuan (Fr)	shamṕun-i	შამპუნ-ი
şans (Fr)	shans-i	შანს-ი
şifon (Fr)	shipon-i	შიფონ-ი
şifre (Fr)	shipr-i	შიფრ-ი
tablet (Fr)	ṭableṭ-i	ტაბლეტ-ი
taksi (Fr)	ṭaksi	ტაქსი
taktik (Fr)	ṭakṭiḳa	ტაქტიკა
tank (Fr)	ṭanḳ-i	ტანკ-ი
teknik (Fr)	ṭekniḳa	ტექნიკა
tekst (Fr)	ṭeksṭ-i	ტექსტ-ი
televizyon (Fr)	ṭelevizor-i	ტელევიზორ-ი
teleskop (Fr)	ṭelesḳoṕ-i	ტელესკოპ-ი
telefon (Fr)	ṭeleponi	ტელეფონი
telgraf (Fr)	ṭelegrama	ტელეგრამა
test (İng)	ṭesṭ-i	ტესტ-ი
teras (Fr)	ṭerasa	ტერასა

terminoloji (Fr)	ţerminologia	ტერმინოლოგია
terör (Fr)	ţeror-i	ტერორ-ი
tire (Fr)	ţire	ტირე
ton (Fr)	ţona	ტონა
topoğrafya (Yun)	ţopógrapia	ტოპოგრაფია
trajedi (Fr)	ţragedia	ტრაგედია
traktör (Fr)	ţrakţor-i	ტრაქტორ-ი
tramvay (Fr)	ţramvai	ტრამვაი
transkripsiyon (Fr)	ţranskriptsia	ტრანსკრიფცია
tribün (Fr)	ţribuna	ტრიბუნა
tropik (Fr)	ţropíkebi	ტროპიკები
tropikal (Fr)	ţropíkuli	ტროპიკული
tur (Fr)	ţur-i	ტურ-ი
tuvalet (Fr)	ţualeti	ტუალეტი
ültimatom (Fr)	ulţimaţum-i	ულტიმატუმ-ი
üniforma (İt)	uniporma	უნიფორმა
üniversite (Fr)	universiţeţ-i	უნივერსიტეტ-ი
video (İng)	video	ვიდეო
villa (İt)	vila	ვილა
virüs (Fr)	virus-i	ვირუს-ი
volkan (Fr)	vulkan-i	ვულკან-ი
vagon (Fr)	vagon-i	ვაგონ-ი
vazo (İt)	vaza	ვაზა
veteriner (Fr)	veţerinar-i	ვეტერინარ-ი
vitrin (Fr)	viţrina	ვიტრინა
vize (Fr)	viza	ვიზა
zebra (İt)	zebra	ზებრა
zoolog (Fr)	zoologi	ზოოლოგი

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde sadece araştırmanın bulgularından elde edilen veriler üzerinden bir değerlendirme yapılmamış aynı zamanda veri toplama aşamasında karşılaşılan hususlara da değinilmiştir. Böylece iki dil üzerinde gerek bilimsel çalışmalar yapacak olanlar gerekse Türkçe veya Gürcüceyi öğreten ve öğrenenler için ne gibi hususların önemli olacağı konusuna vurgu yapılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın sonucunda denilebilir ki Türkçe ve Gürcüce dilleri arasında Batı dillerine ait türevleriyle birlikte binlerce sözcük ortak olarak kullanılmaktadır. Bunlar başta Fransızca olmak üzere, İngilizce, Latince, Yunanca, İspanyolca, Sırpça, Macarca, İtalyanca, Rusça dillerini kapsamaktadır. Bu durum diller arasında sözcük alışverişinin güçlü bir kanıtı olarak görülebilir.

Her iki dilde kullanılan ortak sözcüklere bakıldığında sözcüklerin çoğunluğunun Fransızcadan alıntı kelimelerden oluştuğu görülecektir. Bunda Fransızcanın 19 yüzyılda dünya dilleri üzerindeki etkisi gösterilebilir. Ayrıca bu dilin Latincenin basitleştirilmiş şekli olduğu ve birçok sözcüğü de Latinceden aldığı düşünüldüğünde Fransızcanın dinsel nedenlerden dolayı da Gürcistan gibi ülkelerde yaygınlık kazandığı düşünülebilir (Ungan, 2015: 75).

Çalışmanın veri toplama aşamasında Batı dillerinden doğrudan Gürcüceye geçmiş fakat Türkçede kullanılmayan birçok sözcüğün de olduğu fark edilmiştir. Gürcücede kullanılan bu sözcüklerin İngilizceyi bilen Türkçe kullanıcıları tarafından da genel olarak bilinen yabancı sözcükler olduğu söylenebilir. Studenti, poema, lifti, kompiuteri, medicina, momenti, recepti,elementaruli, arqiteqtur, apologia, aprili, regularuli, registracia, specialisti, talanti, centri, oficeri, prezidenti, produqti, literatura, premieri, procenti, procesi, inteligenti, interesi, gibi yüzlerce hatta binlerce sayılabilecek sözcüğün Gürcücede doğrudan kullanım alanı vardır. Bu da İngilize ya da Batı dillerinden birini bilen Türkçe ana dil konuşurları ve öğreticileri için bir kolaylık sağlayabilecektir. Ayrıca bu sözcüklerin isim, sıfat, zarf olarak Gürcüceye ait eklemelerle kullanım alanı da düşünüldüğünde her iki dil üzerinde çalışan veya bu dilleri öğrenenler için büyük bir kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Benzer durum Türkçe bilenlere Gürcücenin öğretilmesi için de söz konusudur.

Türkçe ve Gürcüce dilleri arasında dil, millet, ülke gibi çok sayıda sözcüğün de benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Fakat bu sözcükler çalışmaya alınmamıştır. Bunu örneklemek gerekirse: İtalya (it'alia იტალია), İtalyan (it'aliuri - იტალიური) gibi ülke, dil, millet vb. diğer birçok örnek verilebilir.

Çalışmada ortak olarak kullanılan sözcüklerin Gürcücede kullanımı konusunda bölgesel farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Örneğin Rumca kökenli "fırça" sözcüğü Gürcistan'ın Acara Özerk Bölgesinde "porça" (ფორჩა) olarak kullanılırken resmi Gürcüce de ise "cagrisi" (ჯაგრისი) şekline karşılık bulmaktadır. Benzer şekilde İtalyanca kökenli "fırtına" sözcüğü Acara'da "purtuna" (ფურთუნა) fakat resmi Gürcücede ise "karişkhali" (ქარიშხალი) biçiminde kullanılabilmektedir. Vazo, tırpan, vişne, sınır, kral, pide, paçavra, şarampol gibi sözcüklerle de bu farklılıklar örneklendirilebilir. Nitekim Abukan ve Tchkonia (2021) tarafından yapılan ve Arapça, Farsça, Türkçe başta olmak üzere bazı dillerdeki Türkçe ve Gürcüce ortak sözcüklerin ele alındığı çalışmada da görüleceği üzere Gürcücede kullanılan ortak sözcüklerin bölgesel farklılıkları olabilmektedir. Fakat bölgesel farklılıklar bağlamında bu sözcükler Batı dillerinden alınan sözcüklerle kıyaslandığında oldukça yüksek oranda kalmaktadır. Bu ve benzer çalışmaların etimolojik araştırmalar yapanlar için bir fikir

yürütebilmelerine katkı sunması beklenmektedir. Nitekim iki dil arasında buna yönelik yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Dil öğretiminde karşılaştırmalı araştırmaların hedef dili öğrenen ya da öğretenler için son derece önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle karşılaştırmalı çalışmaların artırılması dil öğreticileri başta olmak üzere öğrenciler ve bu konuda araştırma yapanlar için faydalı olacaktır.

Araştırmada Gürcücede bazı ortak sözcüklerin farklı sözcüklerin birleşmesiyle oluştuğu görülmüştür. Fakat bu nitelikte sözcükler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Elektrik sözcüğü üzerinde bunu örneklendirmek gerekirse "eleqtroganateba" elektrikli aydınlatma, "eleqtrodeni" elektrik akımı, "eleqtromavali" elektrikli lokomotif, "eleqtronatura" elektrik lambası, "eleqtromatarebeli" elektrikli tren, "eleqtrogayvanileba" elektrik servisi, "eleqtroteqnika" elektrik mühendisliği, "eleqtroteqnikosi" elektrik mühendisi, "eleqtrorumeli" elektrikli soba vb. örnekler verilebilir. Benzer şekilde radyo sözcüğü için de bu durum örneklendirilebilir: "radiomimrebi" radyo alıcısı, "radiuwyeba" radyo yayını, "radiosadguri" radyo istasyonu, "radiokavsiri" radyo ile iletişim, "radiogadacema" radyo yayını, "radiogadamcemi" radyo yayıncısı vb.

Çalışmada Türkçe ve Gürcüce kaynaklarda farklılık arz eden bazı sözcüklere yer verilmemiştir. Örneğin "evrensel" sözcüğü bunlardan sadece biridir. Nitekim bu sözcük 11. yüzyılda yazılmış olan Kutadgu Bilig, Divan-ı Lügatit Türk gibi çok eski eserlerde de geçen "evren" sözcüğü dil devrimiyle beraber Fransızca "universel" sözcüğünden "serbest çağrışımla" türetilen ya da canlandırılan bir sözcüktür. Sözcüğün 12. yüzyılda Latincede kullanıldığı ve14. yüzyılın sonlarına doğru "universalis" olarak Fransızcaya geçtiği ve daha sonra da diğer Batı dillerine geçtiği tespit edilmiştir. Bu sözcük Gürcücede de "universaluri" biçiminde kullanılmaktadır. https://www.etymonline.com/search?q=universal. https://www.nisanyansozluk.com/?k=evrensel[Erişim Tarihi: 10.12.2020].

Türkçede Rusça sözcüklerin az kullanıma karşın Gürcücede Rusça kökenli sözcüklerin de varlığı göze çarpmaktadır. Örneğin Fransızcadan Türkçeye geçmiş olan "bicyclette" Türkçede "bisiklet" olarak kullanılırken Gürcücede ise bu sözcük Rusçadaki kullanımı olan "velosipedi" şeklinde görülmüştür. Bu durum Gürcücede Rusçanın etkinliğinin olduğunu göstermektedir. Fakat her geçen gün, özellikle gençler arasında, Gürcücede Rusçanın etkisinin azaldığı da söylenebilir.

Gürcücede sözcüğün yalın hali "i" eki almaktadır. Örneğin Türkçede kök veya yalın olarak "bilet" sözcüğü Gürcücede "bileti" şeklinde ifade edilir. Bu durum Türkçe öğrenen Gürcülerin en çok zorlandıkları konuların başında gelmektedir. Çünkü gerek belirtme durum eki gerekse 3. tekil

şahıs iyelik ekinin kullanımında öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir.

Batı kaynaklı dillerden her iki dile geçmiş kimi sözcüklerin Türkçe ve Gürcücede farklı kullanım alanlarına sahip olduğu söylenebilir. Örneğin komposto sözcüğü tespit edilen sözcüklerden biridir. İtalyanca "composto" sözcüğü Türkçede "komposto" şeklinde kullanılmakta ve " bütün veya dilimleri yaş meyvenin şekerli suya kaynatılmasıyla yapılan bir tatlı türü" şeklinde Güncel Türkçe Sözlükte (2021) geçmektedir. Fakat Gürcücede ise bu kullanım "kompoti" biçiminde kullanılmaktadır. "Komposto" sözcüğü ise Gürcücede "lahana" anlamına gelmektedir. İngilizce "compost" sözcüğü ise Türkçede kompost olarak kullanılmakta ve "bitki atıklarından yapılan gübre" biçiminde Güncel Türkçe Sözlükte (2021) kullanılmaktadır. Nitekim Abukan ve Tchkonia (2021, 316) tarafından yapılan bir çalışmada "bina" sözcüğünün Türkçede ve Gürcücede farklı anlamlara gelecek şekilde kullanıldığı belirtilmiştir. Buna göre "bina" (ბინა) kelimesi Türkçede olduğu gibi "apartman" (building) anlamında değil de "daire" anlamında kullanılmaktadır.

Gürcücede Fransızcadan alıntı kelimelerle kurulan Türkçe bileşik sözcüklerle de karşılaşmak mümkündür. Örneğin Fransızca "mikro" sözcüğü ile Türkçe "dalga" sözcüklerinden oluşan "mikrodolga" sözcüğü Gürcücede de aynı şekilde "mikrodalgaluri" (მიკროტალღური) şeklinde kullanım bulduğu görülmektedir. Dolayısıyla sözlük bilim çalışmaları üzerinde ciddiyetle durmanın dilin gelişimi ve yaygınlaşması açısından son derece önemli olduğu bu örnekle de anlaşılmaktadır.

Sözcüklerin köken bilgisinde Türk Dil Kurumuna ait Güncel Türkçe Sözlük (2021) esas alınmıştır. Çünkü sözcüklerin kökenine dair Türkçe ve Gürcüce sözlükler arasında farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Örneğin "aktif", "ampul" gibi sözcükler Türkçe sözlükte Fransızca olarak gösterilirken Gürcüce de ise bu sözcükler Latince olarak belirtilmektedir. Benzer şekilde Fransızcadan Türkçeye geçen "amblem", "analiz" "asfalt" "anonim" vb. birçok sözcük Gürcüce sözlükler de ise Yunanca olarak belirtilmiştir. Bu durum sözlük çalışmalarında her dilin alıntı sözcüğünü farklı bir dilden aldığı şekliyle yer verilmesine sebep olduğu şeklinde açıklanabilir. Ama yapılan bu çalışmada herhangi bir kafa karışıklığına yer vermemek adına Güncel Türkçe Sözlük (2021) dikkate alınarak sözcüklerin köken bilgisine yer verilmiştir. Fakat bu durum kurumların sözlük çalışmalarında ciddi bir etimolojik araştırma yapmaları konusunda bir fikir vermesi bakımından önemli görülmelidir.

Ders materyalleri oluşturulurken dilin korunmasına önem verilmelidir. Örneğin İstanbul (2017, s. 35) Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 Düzey'de mesleklerle ilgili bir metinde "resepsiyonist" sözcüğü geçmektedir. Bu sözcüğün genel olarak Türkçedeki kullanımı "resepsiyon

görevlisi" şeklindedir. Nitekim Güncel Türkçe Sözlük'te de böyle bir sözcüğe rastlanmamıştır. Güncel şartlar içerisinde kimi sözcüklerin bir dilde kullanım alanı bulması doğal bir süreçtir. Fakat farklı bir dildeki alıntı sözcüklerin dilde olmayan eklerle kullanımı doğru bir yaklaşım olamaz. Bu nedenle gerek ders kitaplarında gerekse günlük yaşamda sözcüklerin kullanımına dikkat edilmelidir.

Gerek verilerin toplanma aşamasında gerek çalışmanın sonucunda anlaşılmıştır ki her iki dilde ortak olarak kullanılan sözcükler oldukça fazladır. Bu sözcüklerin yalın halinin dışında eklerle kullanımı da dikkate alındığında bu sayının çok fazla olduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Nitekim bu durumda öncelikle öğreticiler için hedef dilin öğretimi konusunda öğrencilerin ana dillerine ilişki sözcüklerin ekleri konusunda bilgi edinmeleri onlara dil öğretiminde kolaylık sağlayacaktır. Bu çerçevede gerek çalışmanın bütünlüğü ve yararı dikkate alındığında bazı sözcüklerin türevlerine değinmekte fayda vardır. Bu açıklama kapsamında çalışmadan elde edilen sonuç dikkate alınarak tespit edilen bazı sözcüklerin ekli kullanımları şöyledir:

● Türkçede isimden isim yapım eki olan "lık" ekinin Gürcücedeki karşılığı "oba" ekidir. Çalışmada ele alınan sözcüklerde ortak kullanılan birçok sözcüğün bu ekle kullanımı tespit edilmiştir: "universaloba - evrensellik" "popularoba - popülerlik", "filosofosoba – filozofluk", "generloba – generallik" "barbarosoba – barbarlık" gibi birçok sözcük görülebilir.

● Gürcücede "ulad" ek eklendiği sözcüğü zarf yapmaktadır. Örneğin, "enerjik olarak - energiulad" , "kategorik olarak - kategoriulad", "prensip olarak – principulad", "sistematik olarak - sistematurad", "metodik olarak - metodurad", "teknik olarak - teqnikurad" gibi. Dolayısıyla bu ve buna benzer eklerle ortak olarak kullanılan sözcüklerin sayısı düşünüldüğünde de Batı kökenli sözcüklerin sayısının çok fazla olduğu görülebilir.

● Gürcücede "iuli" eki eklendiği sözcüğü sıfat yapar ve aynı zamanda yeni sözcükler türetilmesini sağlar. Örneğin: "bürokratik - biurokratiuli", aritmetiksel - aritmetikuli", "endüstriyel - industriuli", "elektirkli - eleqtriuli", "simetrik - simetriuli" gibi örnekler verilebilir. Böylece öğreticiler için bunların bilinmesi dil öğretiminde kolaylık sağlayabilir.

● Gürcücede yapım eki olarak kullanılan "uri" eki eklendiği sözcüğü zarf/sıfat yapar. Örneğin: "biyolojik - biologiuri", "veternerliğe özgü - veterinaluri", "analizle ilgili - analizuri", anatomiyle ilgili – anatomiuri", "bakteriyolojik – baqteriologiuri", "ekonomik – ekonomiuri" , efektif – efeqturi", "figüratif – figuraluri", "moralmen – moraluri", "müzikal – musikaluri" gibi.

● Gürcücede isimden isim yapım eki olarak kullanılan "u" ekiyle ku-

rulan birçok sözcüğün de ortak olarak kullanılan sözcüklerde kullanıldığı görülür. Örneğin "sistem" sözcüğünün "sistemsiz" biçiminde kullanımı Gürcücede "usistemo" şeklinde yapılır. Benzer şekilde "uprincipo - prensipsiz", "upasporto - pasaportsuz", "upartio - partisiz" şeklinde birçok örnek verilebilir.

● Türkçede isimden isim yapım eki olarak kullanılan ve sıfat işlevinde kullanılan "lı, li, lu, lü" eklerinin Gürcücedeki karşılığı "iani" şeklindedir. Ortak sözcüklerde bu ekle kullanılan birçok sözcüğün olduğu tespit edilmiştir. Örneğin: efekt - efeqtiani vb.

Yukarıda belli başlı değinilen ekli kullanımların sayısını artırmak mümkündür. Bu çerçevede öğreticilerin hedef dili öğretirken öğrenenlerin dillerine yani Gürcüceye dair dil bilgisi ve sözcük bilgisi başta olmak üzere birçok konuya vakıf olmaları son derece önemlidir.

Gürcülere Türkçe öğretiminde ortak olarak kullanılan sözcüklerin ses değişimlerinin bilinmesi faydalı olacaktır. Bu konuya dair de bazı hususlar üzerinde durmakta fayda vardır:

● Türkçede "f" sesi Gürcücede "p" harf/sesiyle belirtilmektedir. Bu durum çalışmada ele alınan sözcüklerde görülebilir. Örneğin Rumca kökenli "defne" sözcüğü Gürcücede "dapna" (დაფნა) şeklinde belirtilmektedir.

● Türkçede "s" sesi Gürcücede bazen "z" harf/sesine karşılık gelmektedir. Örneğin "Paris" sözcüğü Gürcücede "Parizi" şeklinde ifade edilir.

● Türkçede "d" sesi Gürcücede bazen "t" harf/sesine karşılık gelmektedir. Örneğin "dalga" sözcüğü "talga" şeklinde ifade edilir.

● Türkçede "y" sesi Gürcücede bazen "ia" harf/sesiyle belirtilmektedir. Örneğin "japonya" sözcüğü "yaponia" şeklinde ifade edilir.

● Türkçede "j" sesi Gürcücede bazen "i" harf/sesiyle belirtilmektedir. Örneğin "japonya" sözcüğü "yaponia" şeklinde ifade edilir.

● Türkçede "j" sesi Gürcücede bazen "g" harf/sesiyle belirtilmektedir. Örneğin "jeolog" sözcüğü "geolog-i" şeklinde ifade edilir.

● Türkçede "c" sesi Gürcücede bazen "h" harf/sesiyle belirtilmektedir. Örneğin "ceket" sözcüğü "jaket-i" şeklinde ifade edilir. İki dil arasındaki ses değişimlerine yönelik farklı çalışmaların yapılması dil öğretimi açısından öenmlidir.

Yapılan araştırmada her iki dilde ortak olarak kullanılan alıntı sözcüklerin sesletimleri veya yazımları doğal olarak o dilin özelliklerine göre olmaktadır. Her dil alıntı sözcüğünü hangi dilden almışsa o dilin sesletimine göre kullanır. Örneğin "otobüs" sözcüğü Fransızcadan"auto-

bus" Türkçeye geçmiştir ve bu sözcüğün sesletim olarak da alıntı dilden çok farklı olmadığı söylenebilir. Fakat Gürcücede ise bu sözcük Rusça "автобус" üzerinden Gürcüceye (ავტობუსი) geçmiş ve dolayısıyla sesletim olarak Rusların kullandığı "avtobus" şekliyledir. Sadece Gürcücede yalın durumda en son hece olarak "i" sesinin eklenmesi söz konusudur. Yani sesletimi "avt'obusi" biçimindedir. Dolayısıyla bir sözcük üzerinden örneklendirilen bu özellik ya da farklılık oldukça göze çarpmaktadır. Bu bağlamda dil öğreticilerinin hedef kitlenin diline dair genel özellikleri, etkilenmeleri bilmeleri faydalı olacaktır.

Ortak olmamasına rağmen Batı kökenli bazı Türkçe sözcüklerin Gürcüce karşılıklarının Türkçede de kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin İtalyanca tabela (ნიშანი - nishani), piyasa (ბაზარი - bazari) ve Fransızca şömine (ბუხარი - buhari) sözcükleri bunun için örnek olarak verilebilir.

Çalışmada Türkçe kullanılan kimi sözcüklerin Gürcücede her iki anlamı karşılayacak şekilde tek bir sözcük şeklinde kullanım alanı bulduğu görülmektedir. "Posta" ve "postane" sözcükleri Gürcüce "posta" sözcüğüyle kullanılmaktadır. Cümledeki kullanıma göre anlam farklılığı anlaşılmaktadır.

Gürcüce ses türmeleri oldukça farklı olabilmektedir. Örneğin ön ses türemesi olarak "saatçi" sözcüğündeki simden isim yapım eki olan "çi" ekinin Gürcücede" me" ekine karşılık gelmekte ve ön ses olarak sözcükte jullanım bulmaktadır. Dolayısyla "saatçi" sözcüğünün Gürcücede karşılığı da "mesaati" şeklinde olmaktadır. Bunun gibi örnekler oldukça fazladır. Buna yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalı ve böylece dil öğretiminde hedef kitlenin dilsel özelliklerinin bilinip buna göre öğretimin kolaylaştırıcı hususlarına vurgu yapılmalıdır.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmayla Türkçe ve Gürcücenin yabancı dil olarak öğretiminde etimolojiden sözlük bilimine, dilbilgisinden söz varlığına varıncaya dek birçok konuya ana hatlarıyla temas edilmiş ve bunun başta öğreticiler olmak üzere gerek öğrenciler gerekse alanla ilgili çalışma yapanlar için faydalı olacağı umulmuştur. Nitekim araştırmayı yapan alan uzmanı araştırmacılar tarafından bu çalışma bir ihtiyacın ürünü olarak görülmüştür.

Kaynakça

Abukan, M., and Chkonia, L. (2021). The words used commonly both in Turkish and in Georgian. *African Educational Research Journal*, 9(2): 290-319.

Arısoy, İ. (2010). *Georgian - Turkish dictionary*. Turkish Language Association.

Chikobava, A. (1950). *Explanatory dictionary of the Georgian language*. Tbilisi: Publishing House of the Georgian Academy of Sciences.

Corbenadze, B. (1989). *Gürcü diyalektolojisi*. Tiflis.

Çabaşvili, M. (1989). *Yabancı kelimeler sözlüğü*. Tiflis: Eğitim Yayınevi,

Çlaidze, L. (2001), *Türkçe-Gürcüce sözlük*. İstanbul: Livane Yayınevi.

Gürcü Dilinin Açıklayıcı Sözlüğü (1983). Tiflis: Nakaduli Yayınevi.

Yabancılar İçin Gürcü Dili (2015). Çokharadze M., Tandilava, L., Kikvadze, M., Tavdgırıdze, M., Dumbazde, G., Nakaşidze, O. Batum: Batum Shota Rustaveli Üniversitesi Yayınevi.

Güncel Türkçe Sözlük (2020). Türk Dil Kurumu Yayınları. https://sozluk.gov.tr/. (E. T. 04.10.2021).

İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A1. (2017). Bölükbaş, F. ve diğerleri (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.

İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A2. (2017). Bölükbaş, F. ve diğerleri (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.

İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A1. (2017). Bölükbaş, F. ve diğerleri (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.

İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2. (2017). Bölükbaş, F. ve diğerleri (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.

Polat, E. (2010). *Turkısh-Georgian dictionary*. İstanbul: Bayrak Publishing.

Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ungan, S. (2015). *Türkçenin Türklerden çektikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı A2. (2015). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı A1. (2015). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Yedi iklim Türkçe ders kitabı A2. (2015). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Yedi iklim Türkçe ders kitabı A1. (2015). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

https://www.etymonline.com/search?q=universal.[Erişim Tarihi: 10.12.2020].

https://www.nisanyansozluk.com/?k=evrensel. [Erişim Tarihi: 10.12.2020].

http://www.geofl.ge/ [Erişim Tarihleri: 10.10.2021-10.12.2021.)

Bölüm 19

SANAT EĞİTİMİ VEREN YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARININ YOUTUBE PLATFORMUNDA ETKİN OLMA DURUMLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Alper AKGÜL [1]

1 Alper Akgül, Doktor Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, ORCID ID: 0000-0003-0655-0217

İnternet, günümüzde insan hayatının önemli bir parçası haline gelmiştir. İnternetin yaygınlaşması ile ortaya çıkan yeni kavramlar ve yeni ürünler, insan hayatında önemli ölçüde yer almaya başlayarak büyük değişimlerin meydana gelmesine sebebiyet vermiştir. Bu kavramlardan en önemlilerinden biri de yeni medya kavramıdır. Yeni medya, birçok araştırmaya konu olan; iki binli yılların başından itibaren etkisini giderek arttırarak insanların kullandığı mobil iletişim cihazları, bilgisayarlar ve tabletler ile insan hayatında var olan bir gerçekliktir.

Bu gün geleneksel medya ve iletişimin teknolojinin gelişimi ve özellikle internetin ortaya çıkmasıyla yelerini yeni medya araçlarına ve ortamlarına bıraktığı görülmektedir. Bireyler artık herhangi bir bilgiye daha kolay ulaşabilmekte, kilometrelerce uzaktaki bir kişiyle internet ve akıllı telefonlar aracılığıyla görüntülü sohbetler gerçekleştirebilmekte, dilediği bir ürünü internet üzerinden kolaylıkla sipariş edebilmekte, pek çok bankacılık faaliyetini yeni medya araçlarıyla gerçekleştirebilmektedirler. Medya ve iletişim ortamlarındaki bu dönüşüm, bireylerin pek çok davranış kalıbına sirayet etmektedir. Satın alacakları bir ürünle alakalı eskiye göre daha fazla araştırma yapabilme ve ürün hakkında bilgi sahibi olabilme imkanına sahip olan tüketiciler, pek çok marka hakkında internet ve sosyal medya mecraları üzerinden bilgi sahibi olabilmektedirler." (Albayrak, 2020, s.1).

Medya, kültürün ve ticari etkileşimlerin arasında hızla artan bir birleşmenin itici gücü olması özelliğine sahiptir. Bu sebepten dolayı medya, insan, toplum, kuruluşlar, kurumlar ve farklı endüstri alanları arasında bir arabulucudur. Daha önce az sayıda medya şirketinin içerik üretimi ve bu üretimin dağıtımı sırasındaki tekeli, yeni iletişim yollarının yarattığı katılımcı etkiler ile sonlanmıştır. Özellikle sosyal medya kullanıcı ve tüketici statüsünü ön plana çıkarmıştır (Jenkins ve Deuze, 2008). Bu perspektiften bakıldığında dijital teknolojilere bağlı olarak yeni medya alanında ortaya çıkan değişikliklerin tüketim kavramı ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. Fakat üretimin ve tüketimin dijitalleşmesi, bu kavramların anlamlarında da bir takım farklılaşmalara sebep olmuştur. Üretim ve tüketimdeki bu değişim, kullanıcıların kendi medya içeriklerini üretme ve kullanmalarına dönük hedeflerini ve bu hedeflerin gerçekleşmesindeki farklılaşmaya işaret eder (Ritzer ve Jurgenson, 2010). Herkese kullanıcı ve içerik üreticisi olabilme fırsatını sunan sosyal ağlar bireysel ve kurumsal varlık alanı olarak son derece önemli bir konum elde etmişlerdir. 1990'lı yıllardan bu yana medyada meydana gelen değişiklikler medya devrimi olarakifade edilse de 20002li yılların ortasından itibaren yeni medya ekolojisi daha farklı ve çeşitli bir yapı ortaya çıkarmıştır. Cep telefonları, tabletler, Instagram ve YouTube gibi paylaşım platformları, Google Dökümanlar gibi çevrim içi uygulamalar, bloglar, arama motorları üretim tüketim ilişkisi

içerisinde çok farklı yönlere evrilen ve değişiklikler yaratan yenilikler olmuşlardır (Manovic, 2015 akt. Zinderen 2020).

Kavramsal Çerçeve

Sosyal medya kavramı, kullanıcıların çevrimiçi olarak birbirleri ile iletişim içerisinde bulunmalarını sağlayan, kullanıcıların oluşturduğu içerikleri değiştirebilme ve onlara katkı yapmaların ayrıca çevrimiçi topluluklara katılmalarını sağlayan platformlardır (Dewing, 2012, s.1). Sosyal medya; sınırları belli olan bir ortam içerisinde kullanıcıların birbirleriyle etkileşime girdiği ve kendi bağlantı listeleri üzerinden birbirlerinin paylaşımlarını ve diğer içerikleri görebildikleri internet tabanlı oluşturulmuş hizmetlerin tümüne birden verilen addır. Bu sisteme kayıtlı kullanıcılar yeni medyayı yalnızca yeni insanlarla tanışmak için kullanmamakta, etkileşimlerini mevcut çevreleriyle de sınırlı tutabilmektedir, ayrıca kullanıcılar oluşturdukları profillerinin görünürlüğünü istedikleri gibi ayarlayarak kimlerle etkileşim kurmak istediklerini de kendileri belirlemektedir (Büyükşener, 2009, s.19). İnternet kullanıcılarının içerik, fikir, iç görü, deneyim ve perspektiflerini paylaşmak için kullandıkları, metin, imaj, ses, video ve daha birçok formdaki çevrimiçi teknolojiler ve pratiklerdir (Tosun ve Levi, 2010, s.94). Sosyal medya kullanımında öne çıkan ilkeler, kullanıcı odaklı, içerik üretmeyi olanaklı kılan, paylaşım güdüsünü temel alan, web 2.0 temeline dayanan sosyal ağlardır (Öztürk, 2015, s.179).

Sosyal medya, günlük yaşantımızda önemli bir yer tutan bilgi teknolojilerini, bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunup, kişisel deneyimlerini paylaştıkları ve boş zamanlarını değerlendirdikleri bir platformdur (Barutçu ve Tomaş, 2013, s.5). Sosyal ağ siteleri web tabanlı servislerdir ve bireylerin topluma açık ya da yarı-açık profiller oluşturmalarını bir sistem içerisinde sağlayan ağlardır. Aralarında bir bağlantı olan ve karşılıklı paylaşımda bulunan üyelerin birbirlerinden haberdar olmalarını sağlayan ve diğer üyeler vasıtasıyla çevrelerini genişletebilme imkanına sahip oldukları bir sosyal topluluktur, bu paylaşımlar ve etkileşimler her bir sosyal ağ sitesinde birtakım farklılıklar gösterse de amaç temel olarak aynıdır ve bu amaç da kullanıcıların birbirleriyle olan etkileşimidir (Danah ve Ellison, 2008, s.211). Sosyal medya sayesinde enformasyon akışı büyük oranda artış göstermiş ve en önemlisi de gelişen yeni medya teknolojileri sayesinde insanlar kolaylıkla bilgiye ulaşabilmişlerdir ayrıca sosyal medya kanalları aracılığıyla bu eriştikleri bilgileri ailelerine, arkadaşlarına ve iş arkadaşlarına aktarma imkanı bulmuşlardır. Bu yeni medya ortamları sayesinde artık herkes bir yurttaş gazetecisi ya da pazarlama temsilcisi gibi hareket edebilme imkanına sahip olmuştur. Artık rastlanılan herhangi bir olayı kameralı telefonlarla kolaylıkla kayıt altına alınıp paylaşılabilirken bu görüntüler yerel ya da ulusal televizyon kanallarına da dilenildiği gibi aktarıla bilinmekte ve kolaylıkla paylaşılabilmektedir (Safko ve Brake, 2009, s.3).

Sosyal medya, insanları bir araya getiren, topluluklar oluşturmasını sağlayan, kullanıcıların oluşturduğu, üzerinde tartıştığı ve değiştirebileceği içerikler oluşturmasını ve birbirleriyle kolay bir şekilde paylaşmasını sağlayan etkileşimli web aracı olarak tanımlanabilir (Kietzmann, vd. 2011). Kullanımı kolay, ucuz ve sadece İnternet bağlantısı ile her an her yerden erişilebilen sosyal medya araçları, özellikle son yıllarda milyonlarca kullanıcıya sahip bir hale gelmiştir (İşman ve Hamutoğlu, 2013; Barış ve Tosun, 2013). Kullanıcıların çoğunluğunu öğretmen, öğrenci gibi genç neslin oluşturduğu düşünüldüğünde, sosyal medya araçlarının eğitim- öğretim amacıyla kullanımına yönelik çalışmaların olması, ayrıca bilgi ve iletişim çağına ayak uydurmak açısından da önemlidir (Özmen, Akuzun ve Sünkür, 2011).

Sosyal ağ siteleri, esnek ve kullanıcı dostu olması sebebi ile diğer öğretim yönetim sistemlerine göre daha kolay kullanılabilmektedir. Birçok eğitimci ve araştırmacının çok daha basit adımları takip ederek bir topluluk oluşturması, kendi aralarında paylaşımların gerçekleşmesi, iletişim ve dönüt açısından oldukça kolaylıklar sağlamaktadır. Sosyal ağ siteleri bahsedilen bu özelliklerin yanı sıra, harmanlanmış öğretim deneyimlerini zenginleştirmesi, öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi özelliklerden dolayı eğitim örgütlerine de yarar sağlamaktadır (Jones, Blackey, Fitsgibbon ve Chew, 2010).

Yeni medyanın içeriğinde yer alan ve yaygın olarak kullanılan ögelerinden biri olan *Youtube*, içinde bulunduğumuz 2021 yılında insanların kullandığı iletişim araçlarının başında gelmesinin yanı sıra, alışveriş, moda, sanat, spor, kültür ve eğitim alanlarında kullanılan önemli bir iletişim aracıdır. Bugün *Youtube*, Google arama motoru ile beraber insanların merak ettikleri, öğrenmek istedikleri konular ile alakalı bilgiye ulaşabildikleri önemli bir mecra haline gelmiştir.

Youtube

Bir sosyal medya platformu olarak *Youtube*, gösteri toplumunun yeni sahnesi olarak işlev görmektedir. Bu sahne televizyon gösterisinde sadece belirli kişi ve gruplara açıktı. Fakat 'kitlesel öz iletişim' özelliklerini taşıyan bir sosyal medya platformu olarak *Youtube*, sahnesini bütün insanlara açmaktadır. 'Broadcast Yourself' olan bu sahne hem 'kendin yayınla' hem de 'kendini yayınla' özelliğine sahiptir. *Youtube* incelendiğinde sloganın bu iki anlama geldiği görülmektedir (Fırat, 2020, s.46).

İnteraktif olarak içerik üretme imkanı sağlayan YouTube platformu, kullanıcılarına içeriklere yorum yapabilme, anlık hikaye paylaşımı, canlı yayın yapabilme gibi imkanlar sunmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı YouTube web. 2.0. fenomeninin değerli bir unsuru olarak tanımlanmaktadır. (Miler, 2021, s.17) YouTube videolarında yüklenme tarihi, izlenme,

beğeni, beğenilmeme sayıları üretilen vidonun altında görünmektedir. YouTube üzerinden yayın yapan bir kanal 'hakkında' sekmesinin altında kurmuş olduğu kanalının amacı ve ne gibi içerikler üreteceğine ilişkin açıklamalarda bulunabilmektedir. Paylaştıkları videoların altına açıklama ve bilgilendirme metinleri ekleyebilmekte bunun yanı sıra onatma listeleri oluşturabilmektedirler. Bununla beraber sosyal ağların birbirine bağlanması hiperlinkler aracılığı ile yapılmaktadır. Bu sayede YouTube üzerinde paylaşılan videoların başka platformlarda kolayca paylaşılması sağlanmaktadır (Zinderen, 2020).

Youtube, içeriğini kullanıcıların ürettiği diğer sosyal platformlar gibi kitle iletişim aracıdır. Fakat *Youtube* 'geleneksel' olarak adlandırılan televizyon ve radyo kitle iletişim araçlarından farklıdır. Belirli kısıtlayıcı düzenlemelerle herkes *Youtube*'a video yükleyebilir ve paylaşabilir. Kullanıcı izlemek istediği videoyu seçer ve üzerinde yorumda bulunabilir (Castells, 2016, s.104). Her birey kendi kanalını oluşturur ve kendi istediği formatta içerik üretimini gerçekleştirebilir. Hatta *Youtube*'un yeni özellikleri sayesinde kullanıcı, etkileşim içerisinde olduğu kitleye canlı yayınlar yapabilir. Belirtilen özellikleriyle *Youtube*'un süresiz bir gösteriye sahip olduğu söylenebilir. Fakat içerik üretimi konusunda son zamanlarda sıkıntılar yaşandığı da görülmektedir. *Youtube* tarafından uygun görülen içerikler önerilmekte ve *Youtube* dışında şöhret elde etmiş isimlere daha fazla yer verilmektedir. *Youtube*'un bu şekilde bir filtre uygulaması, içerik üretiminde belirli içeriklerin öne çıkarılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bazı içeriklerin ve içerik üreticilerin hızla yükselişinin öncelendiği sonucu çıkarılabilir (Fırat, 2020, s.20).

Eğitim ve Youtube

Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda bilişim teknolojileri, öğrenme-öğretme sürecini, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamı olduğu kadar kişilerarası etkileşimi de yeniden şekillendirmiştir. Özellikle, insanların iletişim biçimini farklı boyutlara taşıyan sosyal ağ sitelerinde, milyonlarca kullanıcı gerçek kimlikleri ile yer almakta ve her türlü bilgiyi özgürce paylaşabilmektedir. Bu denli yaygınlaşan sosyal ağ sitelerinin, eğitim süreçlerinde de çok farklı amaçlarla etkin bir şekilde kullanımı büyük önem taşımaktadır (Özmen ve ark., 2012, s.497).

Eğitim alanında da *Youtube*, günümüzde başvurulan önemli bir kaynak haline gelmiştir. Birçok insan bu platformda alanları ile ilgili bilgi, belge ve deneyimlerini paylaşarak dünyanın her tarafından insanlarla iletişime geçerek etkileşime bulunabilmektedir. İçerik üretiminin yanı sıra içerik aramak için de *Youtube* insanların faydalandıkları bir mecradır. Bireysel kullanımın yanı sıra kurumsal olarak da dünya genelinde bir çok eğitim kurumu eğitim amacıyla içerik üretmektedir. Bu kurumlar içeri-

sinde üniversiteler, kolejler, kurum kimliği ile beraber çalışan akademisyenler, öğretmenler yer almaktadırlar.

"Birçok konuda müzik öğretmeninin fonksiyonlarını üstlenebilen bilgisayarların ve bilgisayar yazılımlarının müzik eğitimindeki ağırlığı da günden güne artmakta ve bu teknolojiler 21. yüzyılın çağdaş müzik eğitiminin ayrılmaz birer parçası haline gelmektedirler" (Levendoğlu, 2004, s.2).

Özellikle son birkaç yıl içerisinde *Youtube* video paylaşım platformunda dijital müzik eğitimi materyalleri olarak adlandırabileceğimiz paylaşım türleri yaygınlaşmaya başlamıştır. Birçok alanda kullanılan bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar yaşamın doğal bir parçası haline gelmişlerdir. Bu sayede faydalı faydasız her türlü bilgiye saniyeler içinde ulaşmamız ya da maruz kalabilmemiz mümkün olabilmektedir (Mustul ve Yüksel, 2016, s.389).

Youtube platformunda müzik alanında yayınlanan ilk videolar genellikle performans videoları idi. Bu gün halen performans videoları yayınlanmakta ancak bu videolardan farklı olarak hazırlanan dijital müzik eğitimi materyallieri ile beraber video formunda Youtube platformunda yayınlanmaktadır. Youtube kanllarında etüt, notasyon ya da eşlik videoları yayınlanmakla beraber müzik teorisi alanında da çeşitli programların destğiyle eğitim amaçlı videolar paylaşılmaktadır (Ayhan, Gürbüz ve Ekinci, 2016, s.2).

Nitelikli bir çalgı eğitimi; çağın gerisinde kalmayıp gelişen dünyaya ayak uydurmalı çağdaş eğitimin gerekleri olan yeniliklere açık teknolojik gelişmelerden en üst düzeyde yararlanan araç gereç ve programların bu eğitimi gerçekleştirmeye uygun olmasıyla ilişkili ve orantılıdır (Uslu, 2006, s.1).

Müzik Öğrenmek İçin Toplumsal Talepler

Youtube, her yaştan ve hayatın her alanından insanın özgürce içerik üretebildiği, bilgiye ulaşmada kaynak olarak kullandığı bir sosyal medya platformudur. Ayrıca *Youtube* müzik alanı için de önemli bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Müzisyenler ve müzik eğitimcileri de içerikler üreterek bu platform sayesinde bütün dünya ile paylaşmaktadır. Bu içerikler arasında profesyonel eğitimciler tarafından hazırlanan teknik bilgi açısından faydalı olabilecek videoların yanı sıra, başlangıç düzeyinde yanlış yönelimlere sebebiyet verebilecek içerikler de mevcuttur. Her şeyden önce sosyal medya ve *Youtube* gibi platformlarda müzik ve eğitim adına bu kadar paylaşımın olması insanların müzik adına içerik üretip insanlarla paylaşabilme imkanının olması önemlidir. Fakat unutulmamalıdır ki bu özgürlük ortamı yanlış bilgi ve dezenformasyonu da beraberinde

getirebilmektedir. Müzik alanında her tür disiplin için (enstrüman, teori, ses) başlangıç aşamasında edinilen teknik bilgi ve bunun doğruluğu kişinin müzik yaşantısında çok önemli bir yere sahiptir. Bu aşamada yapılan yanlış yönlendirmeler ve edinilen yanlış bilgiler enstrüman alanında sakatlıklara kadar uzanan sonuçlar doğurabilmektedir. Teori ve diğer alanlarda ise yanlış bilgi sonucunda bilgiye ulaşmak isteyen kişi zaman kaybı yaşayabilmektedir.

Amatör olarak müzikle ilgilenmek isteyenler ile beraber, müzik alanında profesyonelleşmek isteyenler için sosyal medya ortamlarında üretilen içeriklerin doğru bilgiyi içermesi önemlidir. Bu sayede zaman kaybı önlenmiş olur. Kişilerin istedikleri sanat kurumlarıyla tanışmaları ve iletişime geçmelerini sağlamasına yardımcı olabilir. Bu durum, hem kurum hem de kişi açısından faydalı olabilir. Sosyal medya ve *Youtube*, insan hayatına getirdiği kolaylıklar ve bilgiye rahatlıkla ulaşabilme imkanının yanı sıra bilgi kirliliği ve yanlış bilgilerin çabuk yayılımı gibi sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Kullanıcıların istedikleri şekilde ve ortamda ürettikleri içeriğin ne ölçüde doğru olduğunun belirlenmesi bilgiye ulaşmak isteyen kişinin ulaşmak istediği bilgiyle alakalı olarak harcayacağı zaman ve isteğe bağlıdır. Müzik eğitimi alanında en çok paylaşımı yapılan alanlara bakıldığında müzik teorisi, solfej, armoni, eşlik, enstrüman eğitimi, piyano, keman, bağlama eğitimi gibi alanlar gelmektedir. Müzik eğitiminin her aşamasında çok önemli yere sahip olan bu disiplinlerle ilgili olarak yapılan paylaşımlar *Youtube* üzerinde çok büyük ilgi görmektedir. Bu kadar çeşitliliğin arasında paylaşılan bilginin niteliği önemlidir.

Amatör çalgı eğitimi almak isteyen kişiler 2005 yılında açılmış, hayatımıza girmiş olan ve her gün birçok konuyla ilgili video yüklemesi yapılmaya devam edilen *Youtube* üzerinden de çalgı dersleri almaya başlayabilmişlerdir (Uygun, 2020, s.15).

"Piyano başlangıç eğitimi" anahtar kelimesiyle *Youtube* üzerinde yapılan bir aramada, gayet profesyonelce ve detaylı bir şekilde hazırlanmış, piyano enstrümanına yönelik başlangıç ile alakalı doğru bilgileri ve yönlendirmeleri içeren, enstrüman bilgisi, duruş, oturuş, postür, kol ve el yerleşimi gibi önemli bilgileri doğru ve etkili olarak gösterebilen; elli dakika uzunluğunda, yüksek çözünürlüklü videoların bulunmasının yanı sıra, on dakika uzunluğunda, beş oktavlık bir org üzerinde tepe kamerası ile sadece ellerin gösterildiği, başlangıç piyano eğitiminde çok önemli bir yere sahip olan postür ve tutuşa dair bilgilerin yeterince verilmediği videolar da yer almaktadır. Bununla beraber piyano başlangıç eğitimi için bilgi verdiğini düşünen birinin tırnaklarının uzun olduğu videolarla da karşılaşılmaktadır. Bu tarz videoların izlenme sayılarına bakıldığında, içlerinde milyonun üzerinde izlenme oranına ulaşanlar olduğu görülmektedir.

Klasik Türk Müziği, Türk Halk Müziği, genel müzik teorisi, solfej bilgisi, nota okuma ve armoni bilgisi gibi alanlardaki teorik eğitimler içinde bugün birçok içerik mevcuttur. Bu alanlar müzik eğitimi içerisinde çok önemli bir yere sahip olduğu için içermiş oldukları konulara olan ilgi seviyesi yüksektir. Fakat üretilen içeriklere bakıldığında çok ileri düzeyde içeriklere rastlanılmasının yanı sıra, yüzeysel olarak hazırlanan ve insanların yanlış bilgi edinmelerine sebebiyet verebilecek içerikler de bulunmaktadır. Bu sebepten dolayı mesleki sanat ve müzik eğitimi veren kurumların sosyal medya platformlarında geri planda kalmamaları, insanların ve halkın akademik bilgiye ulaşmalarını sağlamaları ve bu alanda bütün imkanlarını kullanmaları gerekmektedir.

Çalışmanın amacı, literatürde yer alan çalışmaların da desteğiyle, sosyal ağların en büyüklerinden biri olan ve insanların her alanda bilgi edinmek için başvurduğu platformların başında gelen Youtube platformu üzerinde ülkemizde sanat eğitim veren yüksek öğretim kurumlarının, toplumun müzik alanında doğru bilgiye ulaşabilmesi adına bu platformlarda ve genel olarak sosyal ağlarda daha etkili biçimde yer almaları için değerlendirme ve önerilerde bulunmaktır.

Yöntem

Bu çalışma, yapısı itibarı ile bir derlemedir. Okuyucunun geniş bir literatür içinde kaybolmasını önlemek amacıyla bu konuda yapılan çalışmaları belli kriterlere göre seçip sistemli bir şekilde aktaran çalışmalardır. Derleme çalışmaları belirli bir konunun yararlı bir toparlaması olmasının yanı sıra, araştırmacıların alanlarındaki çalışmaları ve ynilikleri izleyebilmeleri açısından son derece önemlidir (Herdman, 2006).

Türkiye'de *Youtube* platformunda video ve içerik üretimlerini inceleyen ve bu doğrultuda yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Araştırmada incelenen çalışmalar ile sanat eğitimi veren kurumlar özelinde, bu kurumların sosyal ağ platformlarındaki içerik üretimindeki etkinliklerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Uygun (2020) çalışmasında, *Youtube* ortamındaki çalgı eğitimi videolarının amatör çalgı eğitimine etkilerini incelemiştir. Bu amaçla *Youtube* platformuna yüklenmiş çalgı eğitimine yönelik içeriklerin izlenme sayıları, ders süreleri, ders özellikleri, süreklilik özellikleri, beğenilme ve beğenilmeme durumlarını incelenmiş, bu videoları içerik analizi ile değerlendirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde eğitim veren 15 kurumda en çok eğitimi verilen beş çalgıyı seçmiştir. Bu çalgıları *Youtube* arama motorunda aratılmış ve video olarak filtrelendirilmiştir. Arama sonuçlarında en üstte yer alan 50 video izlenme

sayıları, ders süreleri, ders özellikleri, süreklilik özellikleri, beğenilme ve beğenilmeme durumları içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bağlama ve gitar eğitimine yönelik ilginin diğer videolara göre daha fazla izlendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma yapıldığı tarih itibari ile bağlama eğitimi alanında üretilen içeriklerin izlenme sayısının toplamda 10.335.110 olduğu, gitar eğitimine yönelik içeriklerin izlenme sayısının 7.736.307 olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dikmen (2018) çalışmasında Türkiye'deki 182 üniversitenin kullandığı kurumsal video paylaşım platformlarını incelemiştir. Araştırmada, üniversitelerin *Youtube* kanalları, web hasatçılığı ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, üniversitelerin *Youtube* kanallarının nitelik ve nicelik açısından aralarında büyük farklılıklar olduğunu göstermiştir. Üniversitelerin bilimsel içerik ve derslerin paylaşılması amacıyla kullanılmasından çok üniversitelerin tanıtımı ve yönetim kadrolarının icraatlarının duyurulması için kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Dikmen çalışmasında üniversitelerin eğitim odaklı içerik yayın stratejilerini geliştirebilmeleri ve günümüz video ekosistemine etkin biçimde katılabilmeleri için bir yol haritası önermiştir.

Fırat (2020) çalışmasında, içerik üreticilerinin (*Youtube*r) *Youtube* platformunda aktif olarak ürettikleri içerikleri incelemiştir. Bu amaçla içeriklerin neler olduğunu ve bu içeriklerin genel özelliklerini betimlemiş, gösteri toplumu ile ilişkisini göstermeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel içerik analizi yöntemini kullanmıştır. *Youtube*'da çeşitli alanlarda değişik içerik konularına ve abone sayılarına sahip 15 içerik üreticisinin içerikleri seçilerek içerik analizi uygulanmış ve veriler sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda *bu* kişilerin içerik üretimi motivasyonunda gelir elde etmenin etkili olduğu, üretilen içeriklerin abone sayılarına göre farklılaştığı, izleyici ile etkileşimin içeriğe katkı sağladığı, özel alanın içerik malzemesi olarak kurgulandığı görülmüştür.

Ayhan ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırmada, *Youtube* platformunda müzik alanında eğitim materyalleri hazırlayan ve sunan kanallar üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada incelenen kanalların izlenme oranları, abone sayıları ve videoların türleri incelenmiştir. Yayınlanan video içeriklerine bakıldığında çoğunlukla çalgı eğitimi alanında oluşturulan içeriklerin fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra müzik teorisi, solfej ve kontrpuan eğitimi alanında olan videoların da bu kanallarda yayınlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonucunda *Youtube* üzerinde çalgı ve teori eğitimi üzerine oluşturulan içeriklerden elde edilen veriler ışığında bu alanlarda bir *Youtube* kanalı oluşturabilmek için gerekli olan unsurlar ile alakalı olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

Bugün, ülkemizde enstrüman eğitimi ve mesleki müzik eğitimi alanında kurumsal varlıklarıyla üniversiteler bünyesinde çalışmalarını sürdüren konservatuvarlar, eğitim fakülteleri öğretmenlik bölümleri ile güzel sanatlar fakültelerindeki müzik bölümleri içerisinde yer alan bölümlerin sosyal medya ve *Youtube* platformunda etkinlikleri çok yeterli olmamakla beraber, çeşitli mecralarda üniversitelerinin kurumsal hesapları altında paylaşımlarda bulunmaktadırlar. Fakat bu paylaşımlar, Dikmen'in de (2018) çalışmasında vurguladığı gibi, üniversitelerin, tercih yapacak öğrenciler için hazırladıkları ya da yönetim kadrolarının yapmış oldukları hizmetler ve tanıtımlar ile ilgili olarak oluşturmuş oldukları içeriklerdir. Enstrüman, ses, işitme ve teori alanlarında eğitim veren Sanat kurumlarının genel olarak insanların doğru yönlenmesini sağlayarak doğru bir bilinç oluşturma amacıyla hazırladıkları eğitim içerikli videolara yeterli oranda rastlanılmamaktadır. Yapılan çalışmalar, kurum bünyesinde bulunan akademisyenlerin kendi bireysel çalışmaları ve çabalarıyla sınırlı kalmaktadır. Bu kişisel çaba ve çalışmalar, her gün yüzlerce içeriğin sınırsızca paylaşıldığı sosyal medya platformlarında ve *Youtube* gibi video paylaşım sitelerinde geri planda kalabilmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra, ülkemizde sanat eğitimi veren kurumların yapmış olduğu yetenek sınavlarına da büyük bir ilgi vardır. Amatör müzik eğitimi veren eğitmenler ve müzik kursları gibi kurumlar tarafından sosyal medya platformları ile *Youtube* 'da bu konuyla ilgili birçok video ve içerik paylaşımı yapılmaktadır. Uygun'un (2020) çalışmasında görüldüğü gibi bu gün toplumda rağbet gören enstrümanların izlenme oranları milyonlarla ifade edilmekte ve oldukça yüksek bir sayıya ulaştıkları görülmektedir. Ayrıca Fırat'ın yapmış olduğu çalışmada ulaştığı sonuçlar, içerik üretmedeki ana motivasyon kaynağının ünlü olabilmek ve gelir elde etmek olduğunu ortaya koymuştur. Sanat eğitimi veren kurumların doğru akademik bilginin yayılmasından başka bir kaygıları olmadığı düşünüldüğünde üretim açısından bu platformda ön planda olmaları gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Akademik sanat eğitimi veren kurumların sosyal ağlarda bilgilendirme sağlama açısından geri planda kaldıkları gözlenmektedir. Bu kurumların birçoğunun bünyesinde bu alanlarda içerik oluşturabilecek bilgi, personel, teknik imkan mevcuttur.

2020 yılında Dünya Sağlık Örgütü tarafından tüm dünyada ilan edilen pandemi sürecinden sonra sosyal medya, mobil iletişim ve internet hayatın merkezinde her alanda daha çok yer almış; bu durum kendini müzik ve müzik eğitim alanında da göstermiştir. 2020 yılı Mart ayından itibaren pandemi sebebiyle üniversite bünyelerinde başlatılan uzaktan eğitim süreçleri ile internet tabanlı eğitim ve öğretim yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu süreç, üniversitelerin internet ve sosyal medya tabanlı çalışmala-

rına daha ağırlıklı olarak yönelmesine sebebiyet vermiştir. Kendi eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürebilme gayretinin yanı sıra, sosyal medya platformlarında da içerik üretimi başlamıştır. Bu içerikler, şu an için daha çok yürütülen internet altyapısı ile ilgili teknik bilgiler içeren videolardan oluşan, üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri tarafından oluşturulan içeriklerdir. Müzik ve müzik eğitim alanında sürecin ani gelişmesinden kaynaklı olarak çeşitli aksaklıklar yaşansa da gerek kurumlar ve gerekse personel özverili çabalarla sürece uyum sağlamaya çalışarak eğitim öğretim sürecini yürütmektedir. Bu süreç sonucunda edinilen birikim ile sanat eğitimi veren kurumlar sosyal medya platformlarında ve *Youtube*'da ön planda olabilirler.

Öneriler

1. Üniversitelerin sosyal medya platformları üzerinde kurumsal hesaplar açarak bu hesapların üniversite birimleri tarafından aktif bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır. Bilgi kirliliği ve dezenformasyonun yoğun olduğu sosyal medya ortamında akademik bilginin yaygınlaştırılması ve daha çok ulaşılabilir olması önemlidir. Bu bağlamda konservatuvarlar ile sanat eğitimi veren diğer yüksek öğretim kurumlarının sosyal ağ platformları için sanatsal akademik bilgiden oluşan içerikler hazırlamaları toplumun doğru bilgi ve doğru içerik üreticisiyle karşılaşabilmesi bakımından oldukça önemli ve gereklidir.

2. Sanat eğitimi veren eğitim kurumlarının bağlı bulundukları üniversitelerin kurumsal hesaplarından bağımsız olarak kendi sosyal medya hesaplarını oluşturmaları ve bunların aktif bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır. Bu sayede spesifik olarak müzik ve müzik eğitimi alanı içindeki çeşitli branşlarda içerik oluşturularak, sosyal medya ortamlarında daha geniş bir paylaşım içinde bulunmaları sağlanmalıdır.

3. Sanat eğitimi veren kurumların bünyesinde sosyal medya mecralarından sorumlu personeller görevlendirilmeli, bu personelin sosyal medyada kurumla ilgili gözetimi ve paylaşımları sürekli takip etmesi sağlanmalıdır.

4. Enstrüman eğitimi, teori, ses, solfej eğitimi alanlarında başlangıç ve ileri seviyelerde bilgileri içeren içerikler oluşturularak belirli bir sistematikle paylaşılmalıdır. Çalma, oynatma listeleri gibi imkanlarla verilmek istenen bilginin sistematik bir şekilde sunumu sağlanabilir.

5. Enstrüman çalımı, enstrüman ile ilgili teknik bilgi ve başlangıç bilgilendirmelerinin yanı sıra giriş yetenek sınavları sanat eğitimi veren kurumlar için çok önemli bir yere sahiptir. Bu kurumların bünyelerinde bulunan akademisyenler ile kendi kurumlarının sınav yapısı ile ilgili içerikleri oluşturması sağlanmalıdır. Bu içeriklerin sosyal medya

platformlarında paylaşımı insanların doğru bilgiye ulaşmasına etkili bir şekilde olanak sağlayabilir.

6. Sanat eğitimi veren kurumlar, üniversitelerin bünyelerinde bulunan iletişim fakülteleri ile iş birliği içerisinde sosyal medya ortamlarında içerik oluşturmak için akademik ve profesyonel destek almalıdırlar.

7. Sosyal medya platformları bütün dünya tarafından izlenilmekte olduğu için üniversitelerimizin yabancı dilde içerik üretmeleri, onların dünyanın her yerinden insanlarla etkileşim içinde bulunması sağlanmalıdır. Bu durum, başka ülkelerdeki insanlarla da iletişim ve bilgi paylaşımına destek verebileceği için kurumların uluslararası ortamda tanınırlığını arttırabilecek önemli imkanları içerebilmektedir.

8. Sanat eğitimi veren kurumlar akademik tecrübe ve birikimlerinden faydalanarak kendi öğrencileri ile beraber toplumun müzik kültürünü ve merakını destekleyici, yönlendirici içerikler oluşturmalıdır.

9. Sanat eğitimi kurumları bünyelerinde bulunan arşivlerini, yapılan etkinlikleri (konser, resital, sergi vb.) sosyal medya paylaşım platformlarından paylaşarak daha çok insana ulaşarak onların yaşantılarına akademik düzeyde etkide bulunmalıdır.

10. Üniversiteler, bünyelerindeki öğretim elemanlarına, yeni medya ve sosyal medyada içerik üretimi hakkında bilgilendirme yapmalıdır. Konuyla ilgili yasal, hukuksal zemindeki gelişmelerinin farkında ve takibinde olup, gerçekleşen bütün değişme ve gelişmelerle alakalı olarak personellerini eğitmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Albayrak, S. (2020). *Sosyal etki pazarlaması (influencer marketing) bağlamında ınstagram ve Youtube ınfluncerlarının (fenomenlerinin) gençlerin marka algısına etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayhan, A., Gürbüz. T., ve Ekinci, T. (2005). Youtube üzerinde dijital müzik eğitimi materyalleri yayınlayan kanallar üzerine bir araştırma: Müzikolaj örneği. *2. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi,* 26-28 Eylül 2016, Muğla.

Barış, M. F., ve Tosun, N. (2013). Sosyal ağ ve e-portfolyo entegrasyonu: facebook örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 122-129.

Barutçu, S., ve Tomaş, M. (2013). Sürdürülebilir sosyal medya pazarlaması ve sosyal medya pazarlaması etkinliğinin ölçümü. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi, 4*(1), 5-24.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer – Mediated Communication,* 210-230.

Büyükşener, E. (2009). Türkiye'de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. *Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri,* 12-13 Aralık 2009, İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Castells, M. (2016). *İletişim gücü.* E. Kılıç (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Dewing, M. (2020). *Social media: An introduction publication No. 2010-03-E Ottawa*, Canada, Library of Parliament (Rewised Edition 2020).

Dikmen, E. Ş. (2018). Yüksek öğretim kurumlarının video paylaşım stratejileri: Türkiye'deki üniversitelerin Youtube kanalları üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi İlef Dergisi, 5*(2), 29-52. https://doi.org/10.24955/ilef.491648.

Fırat, Y. (2020). *Gösteri toplumunun yeni aktörleri youtuberlar.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Herdmann, E. A. (2006). Derleme ve makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada praitik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 3*(1), 2-4.

İşman A., ve HamutoğLu, N. B. (2013). Sosyal ağların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili karma öğrenme öğrencilerinin görüşleri, Sakarya üniversitesi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2*(3).

Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). Editorial: convergence culture. Convergence. *The International Journal of Research into New Media Technologies, 14*(1), 5-12. https://journals.sagepub.com/ doi/pdf/10.1177/1354856507084415.

Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K., & Chew, E., (2010). Get out of myspace! *Computers & Education, 54*(3), 776-782.

Kietzmann, J. H., Hermkens, K., Mccarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, *54*(3), 241-251.

Levendoğlu, O. (2004). Teknoloji destekli çağdaş müzik eğitimi.*1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu,* S.D.Ü, 7-10 Nisan 2004, Isparta.

Manovich, L. (2015). Remix strategies in social media. E. Navas, O. Gallagher & X. Burrough (Eds.).*The routledge companion to remix studies* (pp.135-153). New York: Routledge.

Miller, K. (2012). Playing along: digital games, youtube, and virtual performance. New York: Oxford University Press.

Mustul, Ö., ve Yüksel, D. G. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının internet kaynaklarını performansa yönelik kullanma durumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi*, *5*(3), 389-393.

Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkü, R. M., ve Baysal, N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. (Bildiri) 6th. *International Advanced Technologies Symposium* (Iats'11), 16-18.

Özmen, F., Aküzüm, C., ve Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences, 7*(2), 496-506. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/ 19816/211941.

Öztürk, T. (2015). *Müzik icracılarının kültür endüstrisi ve dinleyici beklentileri arasında yeni medya bağlamında uyum stratejileri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital. Prosumer. *Journal of Consumer Culture, 10*(1), 13-36.

Safko, L., & Brake, D. K. (2009). The social media bible: Tactics, tools & strategies for business succeess. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Uslu, M. (2006). Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü. *Müzik ve Bilim Dergisi, 5,* 1-10.

Uygun, G. (2020). Youtube ortamında çalgı eğitimi veren videoların çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi, 2*(2), 13-26.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zinderen, İ. E. (2020). Yeni medya ekolojisi ekseninde youtube: Türkiye örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*(1), 215-232.

Bölüm 20

OKULLARDA ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ RİTÜELLER [1]

Yılmaz TONBUL

Zülküf YILDIZ

1 Bu çalışma 14. Eğitim Camiasında bildiri olarak sunulmuştur. Kitap bölümü, bildiride verilmeyen alt problemlerle zenginleştirilmiştir.

[2] **Doç. Dr.,** Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD

[3] Bornova Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Okul Müdürü

Giriş

Ritüel kavramının tarihsel köklerinin oldukça geçmişe dayandığı, mitolojik ve mistik yönlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Collins (2012) 'Ritüel' terimi ile ilgili olarak; Katolik toplu ayininden, Budist rahiplerinin Himalayalarda şarkı söylemelerine, büyük ibikli dalgıç kuşunun çiftleşme seremonilerine kadar, olağanüstü derecede değişik davranışı tasvir etmek için çeşitli ortamlarda kullanılmış olduğunu, bu terimin, taç giyme ve çay içme törenlerini, çocukların, yetişkinlerin oluşturduğu çevreye kabul edilişlerini betimlemek için kullanıldığı ya da ister dinî ister seküler isterse her ikisi olarak yorumlanan fiilleri tanımlayabildiği şeklinde belirtmiştir (Akt. Kutlu, 2013). Antropolojik kaynaklarda tören ve ritüellerin farklı anlamlar taşıdığı şeklinde tartışmalar olmuştur. Bazı antropologlar törenlerin ayin şeklinde dinsel içerik taşıdığını, bazılarının da seküler ritüellerin var olduğunu ve bunların dinsel ortamlarda gerçekleşmediğini bu nedenle dinsel anlam taşımadıklarını ileri sürmektedirler (Alğan, 2014). Meşeci, F. (2007). Ritüeller ile ilgili yapılan çalışmalarda ritüel tanımlarından dört özelliğin öne çıktığını belirtmiştir. Bunlar; (1) mekanik şekilde tekrarlanan davranış olarak ritüel; (2) sosyal hayatın kolektif bir göstergesi olarak ritüel; (3) iktidar meşrulaştırıcı bir mekanizma olarak ritüel ve (4) toplumsal değişim yaratma potansiyeli olan bir mekanizma olarak ritüeldir. Özbudun (1997) ritüeller'in ortak özellikleri olarak; simgesellik, standartlaştırılmışlık, tekrarlayıcılık, pratik sonuca yönelik olmayış, değişime kapalılık ya da çok yavaş değişme, kendiliğindenliğe çok sınırlı yer veriş ve kutsal addedilenle bağlantılı olmak özelliklerini vurgulamıştır. Durkeim'e göre (2000) ritüelin toplumsal işlevleri, genel anlamda toplumun varlığını sürdürebilmesi için gereklidir. Durkheim ritüellerin toplumsal dayanışma duygusuna katkısı ve toplumsal düzeni koruma işlevleri üzerinde dururken Turner (2018), ritüeli toplumsal değişim yaratma potansiyeli olan sosyal bir mekanizma olarak betimlemiştir. Burada ritüel, "zorunlu olanı arzu edilene dönüştüren bir mekanizma" olarak ele alınmaktadır. Ritüeller görüldüğü gibi yaşamın tüm alanlarında karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurumları, hem yaşam alanı olma özelliği hem de yaşama hazırlayıcılık özelliklerinden dolayı okulların amaçlarını gerçekleştirmelerinde ritüellerin oldukça etkili olduğu söylenebilir. Örneğin; Henri Tajfel'in (1982) Sosyal Kimlik Kuramına göre kurum içerisinde paylaşılan zihinsel modeller, sosyal kimlikle bütünleşmeyi artırır. Zihinsel modellerin oluşumunda, kurumsal işleyişte hangi değerlerin uygulandığı; bu değerlerin hangi rutin uygulamalarla (kutlamalar, anmalar, görsel destek, vb.) pekiştirildiği önem kazanır. Sembolik Etkileşim Kuramına göre kurumda kullanılan sembollerin varsayılanlardan daha fazla anlam içerdiği üzerinde durulmuştur. Buna göre çalışanların giysileri, kurumla ilgili aksesuarlar paylaştıkları ortak değerleri vurgulayıcı nitelikte olmalıdır. Çalışanların

topluluk yaşamına katılarak buradaki gelenekleri içselleştirmelerinin ve bu geleneklerin nasıl oluştuğu ve bu oluşumda rutinlerin, kuralların, rituellerin etkisi araştırılır (Blumer, H. 1969). Bolman ve Deal'ın (2008) Dört Çerçeve Kuramı, örgüt analizinde yapı, insan kaynağı ve politik boyutun yanı sıra sembolik boyutta çalışan davranışlarını anlamlandırmada dikkate alınması gerektiği belirtilir. Modele göre kurumdaki ritüellerin diğer üç boyutla tutarlı olması gerekmektedir. Başka bir söylemle ritüeller yasal yönetmeliklerle desteklendiğinde, öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından kabul görüyorsa ritüellerin uygulanması mümkün olabilir ve sürekliliği sağlanabilir.

Ritüellerin eğitim kurumlarında oldukça çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Wellendorf (1973) eğitimdeki ritüelleri günlük, birleştirme ve ayırma, giriş ve çıkış, krizleri ortadan kaldırıcı, kendi kendini yönetme şeklinde bir sınıflama yaparken Bernstein (1966) ve diğerleri anlamsal kültürün aktarılması yönündeki ritüelleri, işlevleri bakımından birleştirici ve ayırıcı ritüeller şeklinde iki ana gruba ayırmıştır (Akt. Meşeci, 2007). Wulf (2015) ritüelleri, geçiş, kurum veya makama gelme, mevsimsel, pekiştirme, başkaldırı ve etkileşim ritüelleri şeklinde sınıflamıştır. Bizim çalışmamızda ise ritüeller; (1) karşılama ve kabul ritüelleri; (2) geçiş ve başarı ritüelleri; (3) ayrılık ritüelleri ve (4) sosyal ve kültürel ritüeller şeklinde sınıflanmıştır.

Ritüeller, yaşamın birçok alanında olduğu gibi eğitim kurumlarında da farklı uygulamalar üzerinden gerçekleşmektedir. Okullarda yapılan kutlama veya anmalar, saygı duruşları, yemek duaları kadar personele yönelik özel etkinlikler de bu kapsamda değerlendirilebilir. Örneğin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı, 10 Kasım Atatürk'ü Anma Programı, 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Törenleri ulusal bayramlar olarak törenselleştirilen ritüellerdir. Mesleki ritüeller arasında 24 Kasım Öğretmenler Günü sayılabilirken, mezunlar buluşması, başarılı öğrencilere ve öğretmenlere yönelik plaket vermeye yönelik rutin uygulamalar da okul kültürünün bileşenleri arasında sayılabilir. Okullar, ritüeller aracılığı ile hedef davranışları pekiştirmede rol oynayan kurumlar olarak değerlendirilebilir. Ritüellerin okul toplumunda çok geniş bir uygulama alanına ve çeşitliliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ritüel kavramı, aşağıda tanım, işlevsellik, uygulamadaki çeşitlilik açısından ele alınmıştır.

Eğitim ritüellerine yönelik araştırmaların, alanyazında oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların öğrencilere yönelik ritüelleri kapsadığı anlaşılmaktadır. Örneğin; Avcı'nın (2007) "Resmi bayram ve törenlerin kutlanma şekillerine öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi"; Şahin'nin (2013) "Okul kültürünün bir öğesi olarak okul törenleri araştırması"; Akgün'ün (2013) "Okul öncesi eğitimde

sabah rutinlerinin incelenmesi; Alğan'ın (2014) "Ortaöğretim okullarında uygulanan ritüellere ilişkin öğrenci görüşleri"ne başvurduğu çalışmalar bunlar arasında sayılabilir. Yine Meşeci'nin (2007) araştırmasında, Cumhuriyet sonrasındaki eğitim ritüellerinin kaynakları ele alınmıştır. Alanyazın taraması sınırlılıkları içerisinde doğrudan öğretmenlere yönelik ritüeller konulu çalışma olarak Tonbul'un (2016) Öğretmenlerin katıldıkları ritüellerin okul yaşantısına katkısının öğretmen ve yönetici görüşleri üzerinden incelenmesi adlı çalışmasına rastlanmıştır. Bizim çalışmamızın çalışma grubundaki ve veri toplama aracındaki ritüel sınıflamanın farklılaşmasından dolayı alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ritüeller öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinde, okullardaki örgütsel sosyalleşmeyi artırmada, okul yaşantısına zenginlik sağlayarak okulları daha keyifli yerlere dönüştürmede etkili olabilir. Bu çalışmada okullarda öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen ritüellerin neler olduğunun ve bu ritüellerin bireysel ve kurumsal yararlarının okul yöneticilerinin görüşleri üzerinden saptanması amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okullarda öğretmenlerin mesleki ritüellere katılma sıklığı nedir?

2. Öğretmen görüşlerine göre ritüellerin uygulanmasında okul yöneticilerinin rolü nedir?

3. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında *Karşılama ve Kabul* Ritüelleri nelerdir ve bu ritüellerin bireysel ve kurumsal yararları nelerdir?

4. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında *Geçiş ve Başarı* Ritüelleri nelerdir ve bu ritüellerin bireysel ve kurumsal yararları nelerdir?

5. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında *Ayrılık* Ritüelleri nelerdir ve bu ritüellerin bireysel ve kurumsal yararları nelerdir?

6. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında *Sosyal ve Kültürel* Ritüelleri nelerdir ve bu ritüellerin bireysel ve kurumsal yararları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullardaki ritüellerin çeşitliliği ve etkililiğine ilişkin bir araştırmayı amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) olayların, ortamın, programın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine bir şekilde incelendiği bir yöntem olarak tanımlanmıştır.

Çalışma Grubu

Örnekleme tekniği amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüte dayalı ve kolay erişilebilirlik tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçütler olarak okul türleri (özel-devlet) ve düzeyleri (ilkokul, ortaokul ve lise) alınmıştır. Bu okulların müdürleri ve öğretmenleri belirlenirken, kolay erişilebilirlik örnekleme tekniğinden yararlanırken öncelikle bir ilçedeki (Bornova), ankete gönüllü yanıt verebilecek okul müdürleri telefonla aranmış ve geri dönüş oranları arttırılmıştır. Çalışma grubundaki okulların 38'i devlet, 10'u özel okuldur. Okulların 13'ü ilkokul, 12'si ortaokul, 12'si genel lise ve 9'u meslek lisesidir. Yönetici çalışma grubu 38 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Öğretmen örnekleminin belirlenmesinde nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yaklaşımlarından kolay erişilebilir örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programına 2017-2020 yılları arasında devam eden ve bir okulda öğretmen olarak çalışan tüm öğrencilere araştıramanın veri toplama aracı gönderilmiştir. Geri dönen ve analiz kapsamına alınan form sayısı öğretmenlerde 88 kişidir. Öğretmenlerin 39'u' erkek 49'u kadındır. 65'i devlet okulunda 23'ü özel okulda çalışmaktadır. 28'i ilkokulda, 24'ü ortaokulda, 36'sı ise farklı lise türlerinde çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı geliştirilmesi sürecinde literatür (Alğan, 2014; Meşeci, 2007; Şişman ve Küçük, 2011; Tonbul, 2016; Wulf, 2015 vs.) incelendi. Birleştirici ve ayırıcı ritüeller (Akt. Meşeci, F. 2007, B. Bernstein ve diğerleri, 1966). Geçiş, kurum veya makama gelme, mevsimsel, pekiştirme, başkaldırı ve etkileşim ritüelleri (Akt. Wulf, 2015, Gebauer, G., 1998). Günlük, birleştirme ve ayırma, giriş ve çıkış, krizleri ortadan kaldırıcı ve kendi kendini yönetme ritüelleri (Akt. Meşeci, F. 2007, F. Wellendorf, 1973) ritüellerine yönelik sınıflamalar dikkate alınarak ritüel sınıflamalarına yönelik madde havuzu oluşturuldu. Yapılan analizlerden sonra veri toplama aracındaki ritüel sınıflamaları 4 başlıkta (karşılama ve kabul, geçiş ve başarı, ayrılık, sosyal ve kültürel ritüeller) toplandı. Veri toplama formunun kapsam geçerliğini ortaya koymak için okulun sembolik boyutuna yönelik araştırma yapan başka bir öğretim üyesine görüşü soruldu. Gelen öneriler dikkate alınarak görüşme formu düzenlenmiş ve pilot uygulama amaçlı 10 kadar okul müdürüne ve 15 öğretmene gönderilmiştir. Geri dönen formlar araştırmacılar tarafından değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutuldu. Betimsel geçerlik için örneklemin ve sürecin ayrıntılı raporlaştırılması yoluna gidilmiş, veriler gerek istatistiksel olarak gerekse katılımcı görüşleri ile desteklenmiştir. Böylece dış güvenirliğinin de artması amaçlanmıştır. Anket formundaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar kodlanmış ve bu kodlardan temalar ve alt kategoriler oluşturul-

muştur. Kodlamalar ve kodlardan oluşturulan temalar danışman ile gözden geçirilmiş üzerinde fikir birliğine varılan temalar, içerdiği kodlar ile birlikte modeller halinde görselleştirilmiştir. Bu faaliyetler bağlamında araştırma için veri analizi açısından geçerlilik ve güvenirliğin sağlandığı varsayılmıştır. Okullar kodlanarak verilmiştir. Kodlar şöyledir: Özel ilkokul (ÖİO), özel ortaokul (ÖOO), özel genel lise (ÖGL), özel meslek lisesi (ÖML), Devlet ilkokulu (DİO), Devlet ortaokulu (DOO), Devlet genel lise (DGL) ve Devlet meslek lisesi (DML). Öğretmenler için ise Ö1, Ö2 kodları kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problem Öğretmen görüşlerine göre okullarda öğretmenlerin mesleki ritüellere katılma sıklığı nedir?' biçiminde idi. Bu alt probleme yönelik bulgular öğretmen görüşleri üzerinden aşağıda verilmektedir.

Tablo 1.

Mesleki ritüellere katılma sıklığı

Ritüeller	Bu ritüellerde öğretmenlerin yer alma sıklığı (f)			
	Çoğun-lukla	nadiren	hiç	Okulumda böyle bir ritüel yok
Öğretmenler günü kutlamaları (yemek, etkinlik vb.)	68	21	1	10
Emekliliği gelenlere yönelik kutlamalar/etkinlikler	39	23	11	27
Okulun mezunlarını bir araya getirmeye yönelik kutlamalar/etkinlikler	14	11	24	51
Okula yeni atanan ya da ayrılan öğretmenlere yönelik kutlamalar/etkinlikler	37	28	9	26
Toplantılar sonrasında (ör. öğretmenler kurulu) geleneksel hale gelen yemekler/kutlamalar	43	30	7	20
Okulun açılış, kapanış günlerinde öğretmenlere yönelik etkinlik (yemek, parti vb) düzenleme	49	21	3	27
Mesleki ödül alanlara (başarı ödülü, proje ödülü vb), akademik kariyer yapanlara (yüksek lisans, doktora) yönelik kutlamalar/etkinlikler	21	17	20	42
Okulun elde ettiği başarıların (TEOG, ÖSS, yarışmalar, ödüller vb.) paylaşılmasına yönelik kutlamalar/etkinlikler	34	20	13	33

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler günü, okulun açılış ve kapanışlarında yemekeler gibi gelenekselleşmiş etkinliklere yoğun olarak katılmakla birlikte, başta mezun buluşmaları olmak üzere ödül vb. alma durumunda düzenlenen bir etkinliğin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi 'Öğretmen görüşlerine göre ritüellerin uygulanmasında okul yöneticilerinin rolü nedir?' biçiminde idi. Bu

alt probleme yönelik bulgular öğretmen görüşleri üzerinden aşağıda verilmektedir.

Tablo 2

Ritüellerin uygulanmasında okul müdürünün rolü

Tema	Kodlar	Görüşler
Destekleme	• Katılma • Teşvik • Örnek	• Bir öğretmenin çocuğu olduğunda, doğum günü vb. nedenlerden dolayı bir etkinlik yaptığımızda, para topladığımızda katılmak istediğini belirtir (Ö18) • Her toplantıda birbirimizin gelişmesine setek olmamızı, birbirimizle dışarıda da iyi ilişkiler kurmamızı ister, teşvik ederdi. • Görevde yükselmesi gelen bir müdür yardımcısına haberi verirken hepimizi topladı ve pasta kestik (Ö11)
Kolaylaştırma	• Ortam sağlama • Değer verme • Cömertlik • organizasyon	• Okuldaki salonlar kadar okul çevresi ile geliştirdiği ilişkilerden dolayı toplanacak yerimiz hep olurdu. (Ö 28) • Bu işleri küçümsemez, koşturan arakadaşlara teşekkürlerini iletirdi. (Ö57) • Bu tür etkinliklere harcanan parayı gereksiz görmez, gerekli katkıyı da yapardı. (Ö6) • Sürecin organizasyonunda yer alır ve üzerine düşeni yaprdı.
Mesleki sosyalleştirme	• Aidiyet • Okul iklimi • Okul kültürü	Müdürümüz yüksek lisans mezunuydu ve bu etkinliklerin okula aidiyeti artıracağını belirtirdi. (Ö9) Okuldaki ilişkilerin bu tür etkinliklerle daha iyi olacağına inanıyordu. (Ö32) Paylaşım, dayanışma gibi değerlerin yöneticiler tarafından bu şekilde ortaya konması güzel. (Ö41)

Tablo 2'de ritüellerin okullarda uyguanmasında okul yöneticilerinin destekleme, kolaylaştırma ve mesleki sosyalleştirme rollerinin öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 3.

Karşılama ve Kabul Ritüelleri Olarak Gerçekleşen Etkinlikler

Tema	Ritüel örnekleri
Planlı kurumsal ritüeller	Yemek düzenleme Toplantı düzeni biçiminde Okulun görsel olarak tanıtılması şeklinde Okulun tanıtılmasına yönelik seminer
Durumsal/rastlantısal ritüeller	Başka amaçla yapılan toplantılarda tanıştırma Okulu anlatma Kişilerle tanıştırma

Tablo 3 incelendiğinde karşılama ve kabul ritüellerinin, planlı kurumsal ritüeller ve durumsal/rastlantısal ritüeller olmak üzere iki alt temada ele alındığı görülmektedir. Her iki alt temaya yönelik uygulamalar tabloda belirtilmiştir. Okul yöneticileri bu temadaki ritüellerin yapılmama nedenleri olarak " talep olmaması, zamanın ve insan kaynaklarının yetersiz

olması" gerekçelerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri bu temadaki ritüellerin bireysel ve kurumsal yararlarına yönelik çok sayıda ifade kullanmışlardır. Yararlı olmadığını düşünen okul yöneticisi sayısı oldukça düşüktür. Karşılama ve kabul ritüellerinin bireysel ve kurumsal yararlarına yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4.

Karşılama ve Kabul Ritüellerinin Bireysel ve Kurumsal Yararları

Tema ve alt temalar	Görüşler
Kurumsal Yarar Teması ✓ Aidiyet duygusu oluşturması ✓ Kurum kültürüne katkısı ✓ Uyum sürecine katkı	"Aidiyet duygusu gelişiyor, öğretmenler önemsenildiğini fark ediyor" (32DML) Kurum kültürünü benimsemeyi hızlandırıyor ve adayın özgüvenini artırıyor. (7DGL) "Çalışma ortamını tanıması okula uyumunu kolaylaştırıyor. Daha çabuk uyum sağlıyor." (14DOO)
Bireysel Yarar Teması ✓ Moral ve motivasyon ✓ Değerli hissetme	"Gelen öğretmen okula daha çabuk alışıyor ve yabancılık çekmiyor. Morali ve çalışma isteği yükseliyor. Okulu güveni artıyor" (6DOO) 'Saygı görme ve değerli hissetme anlamında faydası var." (19DİO)

Okul yöneticilerinin karşılama ve kabul ritüellerinin yararları ile ilgili olarak verilen cevaplar kurumsal yaraları ve bireysel yararları olarak iki tema altında toplanmıştır. Kurumsal yararları teması altında aidiyet duygusu oluşturması, kurum kültürüne katkısı ve uyum sürecine katkısı şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bireysel yararları teması altında ise, moral ve motivasyon, değerli hissetme ve hızlı uyum sağlama şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Bazı okulların, okullarına atanan öğretmen ve idarecilere yönelik planlı olarak tanışma toplantısı şeklinde uygulamaları olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra okulun işleyişi içerisinde okulu gezdirme ve kişilerle tanıştırma uygulamalarının daha sık kullanıldığı görülmüştür. Fakat sembolik pekiştireç türünde ritüellerin pek görülmediği, okullarda, okula atanan öğretmen ve idarecilere yönelik olarak kuralları net konmuş her durumda aynı şekilde tekrar eden yani tümüyle ritüel özelliklerine sahip uygulamalara pek rastlanmamıştır. Ritüellerin kendine has kuralları, davranış şekilleri, tekrar özelliği, yapıldığı mekan ve zamanları vb. bir kalıp yapısına sahip (Özbudun, 1997) olduğu dikkate alındığında okullarda karşılama ve kabul ritüellerinde hem çeşitlilik hem etkililik anlamında ritüellerin hayata geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Ritüellerin, istenen davranışları vurgulama, pekiştirme işlevleri dikkate alındığında söz konusu bulgu, bu konuda yeni ritüellere olduğu kadar, yasal düzenlemelere de gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Ritüellerin sadece okul bazında değil, ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinde de karşılığı olabilir.

Lisansüstü eğitimi tamamlamış, farklı eğitimleri bitirmiş, projelerini başarıyla sonlandırmış çalışanlara yönelik, okullarda ve ilçe-il milli eğitim müdürlüklerinde plaket verme, yemek verme vb. uygulamalar, başarının takdir edildiğini göstermede etkili olabilir. Bu uygulamalar diğer çalışanları teşvik edebilir. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı'na göre (Lunenburg&Ornstein, 2013), başarının hijyen faktörler kadar ücret, hediye, motive edici uygulamalarla başarıyı görünür kılma, yeni fırsatlar sunma vb. desteklendiğinde güdülenmenin arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi 'Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında Geçiş ve Başarı Ritüelleri nelerdir ve bu ritüellerin bireysel ve toplumsal yararları nelerdir?' biçiminde idi. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda tablolarda verilmektedir.

Tablo 5.

Geçiş ve Başarı Ritüellerinin Çeşitliliği ve Gerçekleşme Durumu

Ritüel	Gerçekleşme durumu	f
Okulun elde ettiği başarılara yönelik ritüeller	Evet	42
	Hayır	4
Görevde yükselmeye yönelik ritüeller	Evet	26
	Hayır	20
Tamamlanan eğitime yönelik ritüeller	Evet	16
	Hayır	30
Mesleki kıdem kutlamaya yönelik ritüeller	Evet	15
	Hayır	31

Tabloda okulun elde ettiği başarılara yönelik ritüellere birçok okul yöneticisinin yer verdiği görülmektedir. Görevde yükselmeye yönelik ritüeller ve tamamlanan eğitime yönelik ritüeller her iki okuldan birinde yer almazken, mesleki kıdem kutlamaya yönelik ritüellere daha az yer verildiği görülmektedir.

Tablo 6.

Geçiş ve Başarı Ritüelleri Olarak Gerçekleşen Etkinlikler

Tema	Ritüel örnekleri
Planlı kurumsal ritüeller	✓ Yemek düzenleme ✓ Tören düzenleme ✓ Pasta kesme, kutlama yapma ✓ Okula duyurma
Durumsal/rastlantısal ritüeller	✓ Okul törenlerinde belirtme ✓ Tebrik etme
Sembolik pekiştireç ritüelleri	✓ Plaket verme ✓ Ödül, hediye verme

Tablo 6 incelendiğinde geçiş ve başarı ritüellerinin planlı kurumsal ritüeller, durumsal/rastlantısal ritüeller ve sembolik pekiştireç ritüelleri olmak üzere üç alt temada ele alındığı görülmektedir. Her üç alt temaya yönelik uygulamalar tabloda belirtilmiştir. Okul yöneticileri, bu temadaki ritüellerin yapılmama nedenleri olarak, 'böyle bir geleneğin olmaması, okulda uzun süre görev yapılmaması, gerekli görülmemesi ve talep olmaması' gerekçelerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri bu temadaki ritüellerin bireysel ve kurumsal yararlarına yönelik çok sayıda ifade kullanmışlardır. Yararlı olmadığını düşünen okul yöneticisi sayısı oldukça düşüktür. Geçiş ve Başarı ritüellerinin bireysel ve kurumsal yararlarına yönelik bulgular Tabo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Geçiş ve Başarı Ritüellerinin Bireysel ve Kurumsal Yararları

Tema ve alt temalar	Görüşler
Kurumsal Yararlar Teması	
✓ Aidiyet duygusu oluşturması	"Öğrencilerin motivasyonunu ve aidiyet duygusunu artırıyor." (14DOO)
	"Aidiyet duygusunu geliştirme, motivasyonu artırma." (23ÖGL)
✓ Kurum kültürüne katkısı	"Kesinlikle vardır. Kurum kültürünü yerleştirip güven artırıyor." (6DOO)
	"Kurum kültürü oluşturma, başarıyı duyurma ve destek olma" (10DİO)
Bireysel Yarar Teması	"Motivasyonu artırır." (44ÖİO)
✓ Motivasyon artışı	"Motivasyon artırıcı" (33DGL)
✓ Özgüven sağlama	"Öz güven, ödül , takdir edilme duyguları gelişir." (28DOO)
	"Kurum açısından tanıtımı olur, bireysel açıdan güven duygusu gelişir." (5DİO)
✓ Değerli hissetme	"Kişinin kendini değerli hissetmesini sağlamaktadır." (46ÖİO)

Okul yöneticilerinin geçiş ve başarı ritüellerinin yararları ile ilgili olarak verilen cevaplar kurumsal yaraları ve bireysel yararları olarak iki tema altında toplanmıştır. Geçiş ve Başarı ritüellerin kurumsal yararlarında aidiyet artışına ve kurum kültürünün oluşmasına katkısı öne çıkmıştır. Bireysel yararları olarak çalışanlarda motivasyonu ve özgüveni artırdığı, bunun yanı sıra bireyleri ve değerli hissetmeye de katkısının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 5, 6 ve 7'de ulaşılan bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişime (görevde yükselme, tamamlanan eğitimler) yönelik ritüel uygulamalarının daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan geçiş ve başarı ritüellerinin bireysel ve kurumsal yararları olduğu dile getirilmiştir. Mesleki

sosyalleşmede mesleğin kendine özgü günleri, kutlamaları, sembollerinin olması önem taşımaktadır. Keza örgütsel sosyalleşmede kuruma özgü gelenekselleşmiş uygulamaların (örneğin meslekte 25. yıl pastası, yüksek lisans diploması kutlaması vb.), çalışanların kurum aidiyetini artıracağı söylenebilir. Çalık (2006), mesleki sosyalleşme kavramını, bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş sosyal bir grubun oluşturmuş olduğu kural ya da normların, yeni katılan bir başka bireye aktarılması olarak açıklamaktadır. Özellikle tamamlanan eğitime yönelik ritüellerin çok az olduğu görülmüştür. Bu durum, çalışanların, yeterliklerini geliştirmeye dönük eğitimlerinin, kurumdan ziyade bireye katkısı biçiminde algılandığını düşündürtmektedir. Sosyal Sermaye Kuramında (Tonbul, 2020), çalışanların oluşturacakları sosyal ağların, kuruma da olumlu yansıyacağı belirtilmiştir. Öğretmenler katıldıkları lisansüstü eğitimler aracılığı ile hem kendilerini geliştirmekte hem de okulların üniversitelerle yakınlaşmasını sağlamaktadır. Bulgular, okullarda bu yönde yeterince farkındalığın oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında Ayrılık Ritüelleri nelerdir ve bu ritüellerin bireysel ve kurumsal yararları nelerdir?' biçiminde idi. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda tablolarda verilmektedir.

Tablo 8.

Ayrılık Ritüellerinin Çeşitliliği ve Gerçekleşme Durumu

Ritüel	Gerçekleşme durumu	f
Okulda emekli olan öğretmenlere yönelik ritüeller	Evet	38
	Hayır	8
Okulda tayini çıkan öğretmenlere yönelik ritüeller	Evet	33
	Hayır	13
Okulda vefat eden öğretmenlere yönelik ritüeller	Evet	30
	Hayır	16
Okulda mezunlara yönelik ritüeller	Evet	36
	Hayır	10

Tabloda okulda emekli olan öğretmenlere yönelik ritüellere birçok okul yöneticisinin yer verdiği görülmektedir.

Tablo 9.
Ayrılık Ritüelleri Olarak Gerçekleşen Etkinlikler

Tema	Ritüel örnekleri
Planlı kurumsal ritüeller	✓ Yemek düzenleme ✓ Tören düzenleme ✓ Emeklilik köşesine fotoğraf asılması ✓ Pasta kesme ✓ Aile ziyareti ✓ Cenazeye katılım ✓ Lokma dökme ✓ Mezuniyet gecesi/balosu ✓ Mezunlar günü ✓ Çeşitli günler (lokma/krep/ayran/pilav) ✓ Kütüğe isim çakılması
Durumsal/rastlantısal ritüeller	✓ Okul etkinliklerinde belirtme/teşekkür etme ✓ Maddi destek ✓ Çelenk gönderme ✓ İyi dileklerde bulunma
Sembolik pekiştireç ritüelleri	✓ Plaket verme ✓ Ödül, hediye verme ✓ Belge verme ✓ Andaç

Tablo 9 incelendiğinde ayrılık ritüellerinin, planlı kurumsal ritüeller, durumsal/rastlantısal ritüeller ve sembolik pekiştireç ritüelleri olmak üzere üç alt temada ele alındığı görülmektedir. Her üç alt temaya yönelik uygulamalar tabloda belirtilmiştir. Okul yöneticileri bu temadaki ritüellerin yapılmama nedenleri olarak, 'okulda emekli olan personel olmaması, böyle bir geleneğin olmaması, kadronun çok sık değişmesi, kurumun kendine özgü durumu, okulda vefat eden öğretmenin olmaması, henüz mezun verilmemesi vb.' gerekçelerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri bu temadaki ritüellerin bireysel ve kurumsal yararlarına yönelik çok sayıda ifade kullanmışlardır. Yararlı olmadığını düşünen okul yöneticisi sayısı oldukça düşüktür. Ayrılık ritüellerinin bireysel ve kurumsal yararlarına yönelik bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 10.
Ayrılık Ritüellerinin Bireysel ve Kurumsal Yararları

Tema ve alt temalar	Görüşler
Kurumsal Yarar Teması ✓ Aidiyet duygusu oluşturması	"Çalışanların kuruma ait hissetmeleri ve saygı ve nezaket ortamında çalışmalarını sağlar" (31DML) "Kurum aidiyeti" (17DOO)
✓ Kurum kültürüne katkı	"Kurum kültürü oluşması, bireysel olarak kendilerini kurumun bir parçası hissetmeleri." (5DİO) "Kurum kültürü oluşmakta, öğrenci başarısına yansımaktadır." (15DGL)
Bireysel Yarar Teması ✓ Motivasyon artışı	"Kurum kültürünün bir parçasıdır, gelenek halini almıştır, kurumda motivasyonu arttırır, bireyde aidiyet duygusunu arttırır" (2DİO) "Motivasyon, okula aidiyetin ve bağlılığın artması" (25DİO)
✓ Değerli hissetme	"Kişinin ve kurumunun değerli hissedilmesini sağlar" (28DOO) "Kurumun mensuplarına değer verdiğini gösterdiği için bizim toplumumuzda çok geçerli olan vefa duygusunu pekiştirmek." (23ÖGL)

Okul yöneticilerinin ayrılık ritüellerinin yararları ile ilgili olarak verdikleri cevaplar kurumsal yaraları ve bireysel yararları olarak iki tema altında toplanmıştır. Kurumsal yararları teması altında Aidiyet duygusu oluşturması ve Kurum kültürüne katkı şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bireysel yararları teması altında ise, Motivasyon artışı ve Değerli hissetme şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Okul yöneticilerinin emekli olan öğretmenlere yönelik ritüellerden farklı olarak okulda "emeklilik köşesi" oluşturması ve buraya fotoğraf asılması dikkat çekici bulunmuştur. Tonbul (2020), Kurumdan ayrılırken iyi bir izlenim bırakma ve bunun görseller üzerinden görünür kılınması Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisinde takdir kategorisine karşılılık gelmektedir. Bu nedenle ayrılık ritüellerinin sistemli biçimde okullarda farklı uygulamalar üzerinden hayat bulması önemsenmelidir. Bundan dolayı köklü kurumların, mezunlarıyla yollarını ayırmadıkları, onları zaman zaman okuldaki etkinliklere dâhil ettikleri görülmektedir. Mezunlar da okulun sosyal sermayesinin bir parçası olarak görülmelidir. Tonbul (2020), gerek Paydaş gerekse Aktör Ağ kuramında dile getirildiği gibi, mezunların sürece dahil edilmesinin okullara yeni olanaklar sunduğunu belirtmiştir. Bu tür ritüellerin sistemli hale getirilmesinde konunun yasal metinlerde düzenlenmesi ve okul yöneticilerince önemsenmesi, okulun geleneklerine ve dolayısıyla değer anlayışına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi 'Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında Sosyal ve Kültürel Ritüelleri nelerdir ve bu ritüellerin bireysel ve kurumsal yararları nelerdir?' biçiminde idi. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda tablolarda verilmektedir.

Tablo 11.

Sosyal ve Kültürel Ritüellerinin Çeşitliliği ve Gerçekleşme Durumu

Ritüel	Gerçekleşme durumu	f
Öğretmenlerin mutlu (doğum günleri, evlilik, bebek, konut edinme vb.) ve acı günlerine (hastalık, vefat) yönelik ritüeller	Evet	43
	Hayır	3
Belirli zaman dilimlerinde rutin olarak birliği pekiştirmeye yönelik ritüeller	Evet	42
	Hayır	4

Tabloda öğretmenlerin mutlu (doğum günleri, evlilik, bebek, konut edinme vb.) ve acı günlerine (hastalık, vefat) yönelik ritüellere birçok okul yöneticisinin yer verdiği görülmektedir.

Tablo 12.

Sosyal ve Kültürel Ritüeller Olarak Gerçekleşen Etkinlikler

Tema	Ritüel örnekleri
Planlı kurumsal ritüeller	✓ Yemek düzenleme ✓ Pikniğe gitme ✓ Ziyaretler ✓ Kutlama yapma ✓ Geziler
Sembolik pekiştireç ritüelleri	✓ Çiçek gönderme ✓ Maddi destek ✓ Hediye verme

Tablo 12 incelendiğinde sosyal ve kültürel ritüellerin, planlı kurumsal ritüeller ve Sembolik pekiştireç ritüeller olmak üzere iki alt temada ele alındığı görülmektedir. Her iki alt temaya yönelik uygulamalar tabloda belirtilmiştir. Okul yöneticileri bu temadaki ritüellerin yapılmama nedenleri olarak 'böyle bir geleneğin olmaması, iş ve zaman yoğunluğu ve böyle bir alışkanlığın olmaması' gerekçelerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri, bu temadaki ritüellerin bireysel ve kurumsal yararlarına yönelik çok sayıda ifade kullanmışlardır. Yararlı olmadığını düşünen okul yöneticisi sayısı oldukça düşüktür. Sosyal ve Kültürel ritüellerin bireysel ve kurumsal yararlarına yönelik bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 13.

Sosyal ve Kültürel Ritüellerin Bireysel ve Kurumsal Yararları

Tema ve alt temalar	**Görüşler**
Kurumsal Yarar Teması	
Aidiyet oluşturması	"Birlik ve beraberliği sağlar. Kurum aidiyetini pekiştirir. Öz değerleri artırır." (4DOO)
	"Aidiyet duygusu, birliktelik ve vefayı artıracağını düşünüyorum" (11DGL)
Kurum kültürüne katkı	"Kurum kültürünün gelişimine katkı sağlar, …" (2DİO)
	"Kurum kültürünü güçlendirme, aidiyet duygusu, değerli hissetme" (10DİO)
Birliğin pekişmesi	"Birlik beraberlik sağlanır" (3DİO)
	"Okuldaki birlik ve beraberliği sağlar, çalışanlar arasında dostlukların gelişmesine yardımcı olur. Kurum kültürü oluşur. Başarı getirir ve çalışanların mutlu olmasını sağlar" (42ÖML)
Başarının artması	"Çalışma barışına ve başarıya katkıları tartışılmaz." (41DOO)
	"Başarıyı getirmektedir." (15DGL)
İletişim	"Kişiler arası iletişim oluşur ve artar. Öğretmen ile okul yönetimi arasında iletişim güzelleşir. Bağlılık ve birlik sahiplenme duyguları arttığından dolayı okulda eğitim başarı oranları olumlu yönde yükselir." (16DİO)
	"Bireylerin birlikte hareket etme yetisini kazandırdığını düşünüyorum." (46ÖİO)
Samimiyet	"Birleştirici, yakınlaştırıcı, aidiyet ve samimiyeti arttırıyor." (22DML)
	"Öğretmenlerimiz birbirleriyle kaynaşırlar." (29DOO)
Bireysel Yarar Teması	
Moral ve Motivasyon artışı	"Motivasyonu, işbirliğini, dayanışmayı geliştirir. Üretimi ve yaratıcılığı destekler." (37ÖGL)
	"Motivasyonu artırmakta, kuruma bağlılığı ve aidiyeti güçlendirmekte." (25DİO)
Çalışan mutluluğu/iş doyumu sağlama	"... çalışanların mutlu olmasını sağlar" (42ÖML)
	"Kesinlikle vardır. Okulu sahiplenme, motivasyonu arttırma, okul kültürünü pekiştirme, iş doyumu sağlama, başarıyı arttırma gibi birçok faydası vardır" (35DİO)
Değerli hissetme	"Kurum kültürünü güçlendirme, aidiyet duygusu, değerli hissetme" (10DİO)
	"Personel ile kurum dışında da sağlıklı birliktelik, moral yükseltme, değerli olma ve mutlu olma hissiyatı ile kuruma daha çok kazanım sağlamak yönünde hareketi artırıcı olmaktadır." (24DİO)

Okul yöneticilerinin Sosyal ve Kültürel ritüellerin yararları ile ilgili olarak verilen cevaplar kurumsal yaraları ve bireysel yararları olarak iki tema altında toplanmıştır. Kurumsal yararları teması altında aidiyet oluşturması, kurum kültürüne katkı, birliğin pekişmesi, başarının artması, iletişim ve samimiyet şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bireysel yararları teması altında ise, moral ve motivasyon artışı, çalışan mutluluğu/iş doyumu sağlama ve değerli hissetme şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Sosyal ve kültürel ritüeller okullarda en yaygın uygulanan törenselliklerolduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarımızda geziler, piknikler, kutlamalar vb. etkinlikler yapılmaktadır. Mevcut duruma bakıldığı zaman okullarda sosyal ve kültürel ritüellerin toplumdan gelen gelenekselleşmiş davranışların bir uzantısı şeklinde (taziye ziyareti, bebeğe hediye, vb.) olduğunu söyleyebiliriz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

1. Ritüellerin okullarda uyguanmasında okul yöneticilerinin destekleme, kolaylaştırma ve mesleki sosyalleştirme rollerinin öne çıkmıştır.

2. Okullarda ritüel etkinliklerinin düzenlenmesi durumunda öğretmenler uygulanan ritüellere ağırlıklı olarak katılmaktadır.

3. Ritüeller, genel olarak yararlı bulunmaktadır. Ritüel uygulamalarında sistematiklik ve düzenlilik oldukça düşüktür.

4. Okullarda genel anlamda yapılan ritüellerin benzerlik gösterdiği ve bunların planlı kurumsal ritüeller, rastlantısal/durumsal ritüeller ve sembolik pekiştireç ritüeller olmak üzere üç temada toplandığı görülmektedir..

5. Karşılama ve kabul ritüelleri, okula yeni atanan öğretmen ve idarecilere, okul toplumunu ve toplumuna tanıtmaya yönelik ritüeller olmak üzere bir kategoride sınıflanmıştır. Karşılama ve kabul ritüellerinde, planlı kurumsal ritüeller ve rastlantısal/durumsal ritüeller kategorilerinde gerçekleşen uygulamalar şunlardır: Yemek düzenleme, toplantı düzenleme, görsel olarak okulun tanıtılması, seminer şeklinde okulun tanıtılması, başka amaçla yapılan toplantılarda tanıştırma, okulu anlatma ve kişilerle tanıştırma.

6. Geçiş ve başarı ritüelleri, mesleki kıdem kutlama, görevde yükselmeye yönelik, tamamlanan eğitime yönelik ve okulun elde ettiği başarılara yönelik ritüeller olmak üzere dört kategoride sınıflanmıştır. Geçiş ve başarı ritüellerinde, planlı kurumsal ritüeller, rastlantısal/durumsal ritüeller ve sembolik pekiştireç ritüeller kategorilerinde gerçekleşen uygulamalar şöyledir: Yemek düzenleme, tören düzenleme, pasta kesme ve kutlama yapma, okul topluluğuna toplantılarda duyurma, bireysel olarak tebrik etme, plaket ve ödül verme.

7. Ayrılık Ritüelleri, Okulda emekli olan öğretmenlere yönelik, Okulda tayini çıkan öğretmenlere yönelik, Okulda vefat eden öğretmenlere yönelik ve Okulda mezunlara yönelik ritüeller olmak üzere dört kategoride sınıflanmıştır. Ayrılık ritüellerinde planlı kurumsal ritüeller, rastlantısal/durumsal ritüeller ve sembolik pekiştireç ritüeller kategorilerinde

gerçekleşen uygulamalar şöyledir: Yemek düzenleme, tören düzenleme, pasta kesme, emeklilik köşesine fotoğraf asılması, aile ziyareti, cenazeye katılım, lokma dökme, duyurulması, mezuniyet gecesi/balosu, mezunlar günü, çeşitli günler (lokma/krep/ayran/pilav), kütüğe isim çakılması, okul etkinliklerinde belirtme/teşekkür etme, maddi destek, çelenk gönderme, iyi dileklerde bulunma, plaket verme, ödül, hediye verme, belge verme ve andaç.

8. Sosyal ve Kültürel Ritüeller, Öğretmenlerin mutlu (doğum günleri, evlilik, bebek, konu edinme vb.) ve acı günlerine (hastalık, vefat) yönelik ritüeller ve Belirli zaman dilimlerinde rutin olarak birliği pekiştirmeye yönelik ritüeller olmak üzere iki kategoride sınıflanmıştır. Sosyal ve Kültürel ritüellerin planlı kurumsal ritüeller ve sembolik pekiştireç ritüelleri kategorilerinde gerçekleşen uygulamalar şöyledir: yemek düzenleme, pikniğe gitme, ziyaretler, kutlama yapma, geziler, çiçek gönderme, maddi destek ve hediye verme.

9. Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu ritüellerin bireysel ve kurumsal yararları olduğu görüşündedir. *Kurumsal yararlar* olarak şunlar öne çıkmıştır: Kurumsal değerleri vurgulama etkisi, açık güvene ve samimiyete dayalı bir iklim oluşturmaya katkı, paydaş ilişkilerini düzenleme, aidiyet duygusu oluşturması, moral ve motivasyon sağlaması, rol modellerini öne çıkarma, kurumda istenen davranışları pekiştirme, oryantasyon sürecini hızlandırma. Bi*reysel yararlar* şunlardır: özgüven sağlama, değerli hissetme, işe yönelik güdüleme.

10. Okul yöneticilerinin bazı ritüellerin gerçekleşmeme nedenleri arasında şu nedenler öne çıkmıştır: böyle bir geleneğin olmaması, kadronun çok sık değişmesi, kurumun kendine özgü durumu, henüz mezun verilmemesi, gerekli görülmemesi, talep olmaması, zamanın ve insan kaynaklarının yetersiz olması vb.

Öneriler

1. Okul yöneticileri, okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesinde ritüellerin önemi konusunda ritüellerle ilgili eğitimler alabilir.

2. Eğitim bölgeleri okul müdürleri kurul toplantılarında yöneticiler, kendi okullarındaki ritüeller ve bunların okul yaşantısına etkileri konusunda bilgilendirme yapabilirler.

3. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında ve eğitim yönetimi ile ilgili lisansüstü eğitim programlarında ritüeller, okul kültürü konusu altında okutulabilir.

4. Karşılama ve kabul ritüellerinde sembolik pekiştireçlere yer verilebilir. Örneğin; okula yeni katılan öğretmenlere rozet takma, üzerinde

okulun sembolü olan kalem, bellek, defter, takvim vb. hediye verilebilir. Bunlar, bu amaçla düzenlenecek toplantı ve yemeklerde verilebilir. Bu toplantı ve yemekler okulun (fiziksel, hedefler, sorunlar), çevrenin (veli profili, beklentiler, sorunlar), öğretmenlerin (deneyimleri, başarıları vb.) farklı yönleriyle tanıtıldığı, böylece okulun genel durumunun herkes için görünür kılındığı bir işlevselliğe büründürülebilir.

5. Geçiş ve başarı ritüellerinde görevde yükselmeye, belirli bir mesleki kıdemi kutlamaya, tamamlanan eğitimlere yönelik ritüeller artırılabilir. Bu ritüeller, yasal uygulamalarla desteklenebilir. Örneğin; plaket verme, teşekkür/takdir belgeleri düzenleme, görevlendirmede öncelik tanıma vb. yönetmelik/yönerge düzeyinde açık hale getirilebilir.

6. Ayrılık Ritüelleri kapsamında: okullarda okuldan ayrılan öğretmelere de; şu an okul müdürleri için uygulanan, okulda görev yapıp ayrılan okul müdürlerinin fotoğraflarının asıldığı gibi bir alan ya da köşe yapılabilir. Mezun olan öğrencilerin künyelerinin yazılı olduğu küçük bir plakanın bu ritüel için ayrılan bir duvara öğrencinin seçtiği bir öğretmen tarafından bir seramoni ile yapıştırılması gerçekleştirilebilir.

7. Öğretmenleri, müffettişleri ve velileri kapsayan bir çalışma yapılabilir.

8. Ritüellerin farklı etmenlere (örneğin; okul iklimine, örgütsel sosyalleşmeye, örgütsel aidiyete, örgütsel vatandaşlığa) etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Alğan, B. (2014). *Ortaöğretim okullarında uygulanan ritüellere ilişkin öğrenci görüşleri (Ankara İli Mamak İlçesinde Bir Anadolu Lisesi Örneği*). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.

Akgün, E. (2013). Okul öncesi eğitimde sabah rutinlerinin incelenmesi: Fransa örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (24), 77-85.

Avcı, N. (2007). *Resmi bayram ve törenlerin kutlanma şekilleri ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerine bir değerlendirme: Afyonkarahisar ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Bolman, L.G. ve Deal, T.E. (2008). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak*. (Çev. A. Aypay, A. Tanrıöven). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspectiveand Method.* Berkeley: University of California Press.

Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 14(1), 1-10.

Durkheim, E. (2000). *Dini hayatın ilkel biçimleri*. (Çev.Fuat Aydın). Ankara: Eskiyeni Yayınları.

Herzberg, F. (1966). Workand The Nature of Man. New York: Thomas Y. CrowellCo. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316767.pdf

Kutlu, İ. (2013). Rasyonel ritüeller: Modern dünyadan rasyonel ritüel örnekleri. *2. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı-1*, 63-75.

Lunenburg, F.C.,&Ornstein, A.C. (2013). Eğitim yönetimi. (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Meşeci F. (2007). *Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özbudun, S. (1997). *Ayinden törene*. İstanbul: Anahtar.

Şahin, M. (2013). Okul kültürünün bir öğesi olarak okul törenleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *43*(199), 169-185.

Şişman, M. ve Küçük, M. (2011). *Okul törenleri ritüel yeri olarak okul*. Ankara: Pegem yayınları.

Tajfel, H. (1982). Socialpsychology of intergrouprelations. *AnnualRevieıu of Psychology*, 33, 1-39.

Tonbul, Y. (2016). Öğretmenlerin katıldıkları ritüellerin okul yaşantısına katkısının öğretmen ve yönetici görüşleri üzerinden incelenmesi. *11. Ulusal*

Eğitim Yönetimi Kongresi. 12-14 Mayıs 2016 Kuşadası, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim fakültesi, İzmir.

Tonbul, Y. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetimsel sorunların analizi için kuram rehberi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turner, V. (2018).*Ritüeller-yapı ve anti yapı*. (Çev. N. Küçük). İstanbul: İthaki Yayınları.

Wulf, C. (2015). *Tarihsel kültürel antropoloji*. (Çev. Özgür Dünya Sarısoy). Ankara: Dipnot.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.