EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

MAYIS,2021

CİLT II

EDİTÖRLER

DOÇ. DR. GÜNEŞ SALI

DR. METİN BOZKURT

YAZARLAR

AVNİ YILDIZ
ENGİN KIRKPINAR
YAHYA HİÇYILMAZ
HAKAN SARITİKEN
TUĞBA BARAN KAYA
ZEYNEP BAŞERER BERBER
HÜSEYİN EROL
BATUHAN CİNEMRE
DENİZ BESTE ÇEVİK KILIÇ
SONER DOĞAN
GEVHER GÜMÜŞER
ESMİRA KAZIMOVA
BEHSAT SAVAŞ
MERVE KUZUCU
NUR SELİN ARGITLI
SEDEF ÖZTÜRK
KÜBRA AYDIN
EDA ALEMDAR ÇANKAYA
BETÜL KARAGÖZ DURSUN
GÖKALP PARASIZ
İLHAMİ EGE
FATMA COŞTU
ÇAĞLA SERİN ÖZPARLAK
SALİH AYDOĞAN
HATİCE BELGE CAN
ŞEFİKA KILINÇ
MELEK ÇAKICI
HÜSEYİN YAŞAR KONAK
AYŞEGÜL AYYILDIZ
HÜSEYİN UYSAL
MELTEM DEMİRCİ KATIRANCI
M. KAYHAN KURTULDU
NEVİN KOÇAK
ALİ GÜL
ESİN MERAL KANDEMİR
NADİRE GÜLÇİN YILDIZ
BİLAL YILDIRIM
BURHAN AKPINAR

gece kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç T asarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı
Editörler / Editors • Doç. Dr. Güneş SALI
Dr. Metin Bozkurt
Birinci Basım / First Edition • © Mayıs 2021
ISBN • 978-625-7411-61-5

© 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

CİLT II

EDİTÖRLER
DOÇ. DR. GÜNEŞ SALI
DR. METİN BOZKURT

gece kitaplığı

İÇİNDEKİLER

Bölüm 23
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İLE AKRAN ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI
Avni YILDIZ & Engin KIRKPINAR 1

Bölüm 24
COVID-19 SÜRECİNDE RESİM ANASANAT ATÖLYE EĞİTİMİ DERSİNİN ÇEVRİMİÇİ YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ
Yahya HİÇYILMAZ 25

Bölüm 25
ÇEVRİMİÇİ OYUNLARIN İLETİŞİM DİLİ VE TÜRKÇE
Hakan SARITİKEN 39

Bölüm 26
ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİ VE MENTÖRLÜK
Tuğba BARAN KAYA 57

Bölüm 27
MİNNETTARLIK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ
Zeynep BAŞERER BERBER 73

Bölüm 28
KANIT TEMELLİ ÖĞRENMENİN 8. SINIF T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTABINA YANSIMALARI
Hüseyin EROL 91

Bölüm 29
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN PİYANO EĞİTİMİNDE KULLANILAN TERİM VE İŞARETLERİ BİLME DURUMLARI
Batuhan CİNEMRE & Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ 123

Bölüm 30
UZAKTAN EĞİTİMİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNE YANSIMALARI
Soner DOĞAN & Gevher GÜMÜŞER 137

Bölüm 31
MOTİVASYON SORUNU BAĞLAMINDA YÜKSEK ÖĞRETİMDE YENİLİK
Esmira KAZIMOVA 167

Bölüm 32
OKUL ÖNCESİ PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
Behsat SAVAŞ & Merve KUZUCU & Nur Selin ARGITLI &
Sedef ÖZTÜRK & Kübra AYDIN 177

Bölüm 33
9. SINIF ÖĞRENCİLERİNE DEĞERLERİN MÜZİK ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KAZANDIRILMASI
Eda ALEMDAR ÇANKAYA & Betül KARAGÖZ DURSUN &
Gökalp PARASIZ 203

Bölüm 34
AVRUPA KONSEYİ DİL POLİTİKASI BAĞLAMINDA DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK REFERANS ÇERÇEVESİ (DAORÇ) VE AVRUPA DİL PORTFOLYOSU (ADP)
İlhami EGE 229

Bölüm 35
"ENERJİ DÖNÜŞÜMÜ" ÖĞRENCİLER CE NASIL ALGILANIYOR?
Fatma COŞTU 257

Bölüm 36
PİYANO EĞİTİMİNDE MAKAMSAL ESERLERİN SESLENDİRİLMESİNDE ÖĞRENCİLERİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYİ (KÜRDİ VE HİCAZ MAKAMLARI ÖRNEĞİ)
Çağla SERİN ÖZPARLAK &Salih AYDOĞAN 279

Bölüm 37
FEN BİLİMLERİ DERSİ KONULARI İÇİN SOSYOBİLİMSEL KONU ÖNERİLERİ
Hatice BELGE CAN & Şefika KILINÇ & Melek ÇAKICI &
Hüseyin Yaşar KONAK 305

Bölüm 38
ÖĞRETMENLERİN OKULLARININ SWOT(GZFT) ANALİZİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
Ayşegül AYYILDIZ 327

Bölüm 39
FARKLI MÜZİK TÜRLERİNİN ÇOCUK RESİMLERİNE ETKİSİ
Hüseyin UYSAL & Meltem DEMİRCİ KATIRANCI 341

Bölüm 40
PİYANO EĞİTİMİNDE ANLAMLANDIRMA STRATEJİSİ KULLANIMININ HAREKET TERİMLERİNİN ÖĞRETİLMESİNDEKİ ETKİSİ
M. Kayhan KURTULDU 375

Bölüm 41
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK ALGILARINDA BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİK KAVRAMININ ETKİSİ
Nevin KOÇAK & Ali GÜL 385

Bölüm 42
ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARI VE TERCİHLERİ
Esin MERAL KANDEMİR 407

Bölüm 43
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK EĞİTİMİ: SÜPERVİZYON SÜRECİNDE TEMEL ETİK KONULAR
Nadire Gülçin YILDIZ 433

Bölüm 44
2013 YILI ORTAOKUL 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM BOYUTUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
Bilal YILDIRIM & Burhan AKPINAR 455

Bölüm 23

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İLE AKRAN ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Avni YILDIZ[1]
Engin KIRKPINAR[2]

1 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
2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Bölümü, Zonguldak/Türkiye, Orcid Id: 0000-0003-3610-068X, e-mail: engin.kirkpinar@hotmail.com

GİRİŞ

Akran öğretimi yalnızca öğrenen konumdaki öğrenciler için değil öğretici konumdaki öğrenciler için de oldukça avantajlı bir öğretim yöntemidir. Çünkü öğretici konumdaki öğrenci hali hazırda var olan bilgi ve tecrübelerini arkadaşlarına aktardığı sırada tekrar etme ve pekiştirme fırsatı bulur (Hooker, 2010). Bu durum öğrencilerin akademik olarak gelişimi ile beraber sosyal ve duygusal becerilerinin (okul ve arkadaşlarına karşı tutum, disiplin ve öz saygı) gelişiminde de etkisi olmaktadır (Blanch, Duran, Flores ve Valdebenito, 2012; Scruggs ve Mastropieri, 1998).

Hızla değişen ve gelişen bir dünya için eğitimin önemi artmaktadır (Aytekin, Baltacı ve Yıldız, 2018). Aynı zamanda dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim alanında da etkili olmuştur (Türkmenoğlu, Aytekin ve Arıkan, 2019). Eğitimde başarı olabilmesi için bütün bileşenlerin üzerlerine düşen görevleri yapması gerekmektedir (Yıldız, Baltacı ve Aytekin, 2019). 21. yüzyıl eğitim anlayışında, eğitimciler, öğrenmenin iyi şekilde gerçekleşmesi için en etkili yöntem ve tekniği kullanmalıdırlar (Şimşek ve Yeşiloğlu, 2016). Dolayısıyla öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla yöntem ve teknik geliştirme çabaları devam etmektedir (Çam, 2007). Bu bağlamda, geliştirilen önemli yöntemlerden biri de akran öğretimidir (Töman ve Yarımkaya, 2018). Aslında akran öğretiminin oldukça eski bir yöntem olduğu, temellerinin Antik Yunanlılara dayandığı, ayrıca Sokrates, Plato ve Aristoteles'in de içinde bulunduğu bir grup öğrencinin birebirlerinden fikir aldıkları bilinmektedir (Topping ve Ehly, 1998). Diğer taraftan akran öğretiminin temelinde, Piaget'in denksizlik kuramı ile Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramının yer aldığı söylenebilir. Vygotsky sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının ileri gelenlerinden olup, öğrenmenin kişilerin ailesi, arkadaşları ve içinde bulunduğu kültürel ortamdan etkilenerek oluştuğunu belirtmektedir (Yurdakul, 2007). Piaget'e göre, bireylerin mevcut bilişsel yapıları ile yeni deneyimleri arasındaki etkileşimler bilişsel gelişimi sağlamaktadır (Köseoğlu ve Tümay, 2015). Şemalar en temel zihin yapılarıdır ve zihnin tüm faaliyetini şekillendirir (Öztürk, 2014). Şemalar sayesinde bireyler çevreyi, nesneleri, olayları ve akranları ile yaşantıları anlamlandırılabilir (Çelik, 1996).

1800'lü yıllarda İngiltere'de Bell ve Lancester tarafından akran öğretimi sistemli bir şekilde uygulanmıştır ve 1816 yılı itibariyle 100.000 öğrencinin bu akran öğretimi yoluyla eğitim aldığı belirtilmektedir (Johnson, 2014). 1960'lı yıllarda ise Amerikalı eğitimciler yoksul ve azınlık ailelerinin çocuklarının başarısının artırılmasını hedefleyerek akran öğretimini uygulamaya başlamışlardır (Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons, 1997). Akran öğretim tekniği günümüzde büyük gelişim göstermekte, özellikle İngiltere' de 180 enstitünün bu öğretim tekniğini

benimsediği görülmektedir (Can, 2009). Akran öğretimi uygulamaları, ülkemizde birçok üniversitenin tıp fakülteleri ve hemşirelik bölümlerinde bir öğretim yöntemi olarak uygulanmaya başlamıştır (Tanrıöver, İzbırak, Akan, Gürol, Demirtaş, Kaspar ve Vitrinel, 2010). Ülkemizde akran öğretimi, uluslararası kuruluşlar tarafından gençlerde riskli davranışları önleme çalışmaları olarak yürütülmesiyle beraber ilkokul (Dümenci & Gürsoy 2018), ortaokul (Yavuz, 2014), lise (Özcan, 2017; Yardım, 2009) ve yükseköğretim (Güllüdere, Yardım, Sezik ve Şenol, 2014) seviyelerinde yani eğitimin her kademesinde 2000'li yıllarda akran öğretimi yöntemi kullanılarak çalışmalar yürütülmüştür. Diğer taraftan ülkemizdeki araştırmalarda en çok fizik ve fen bilimleri alanında akran öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Eryılmaz, 2004; Şekercioğlu, 2011; Tokgöz, 2007).

Akran öğretimi, usta-çırak ilişkisin içeren, öğrenenlerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ve deneyim aktarımına dayanan araştırma temelli bir öğretim tekniğidir (Katlav-Önal, 2008). Ayrıca öğrencinin bilgiyi öğretmenin kontrolünde sınıf içinde veya dışında akranına aktarması şeklinde de tanımlanır (Greenwood, Carta ve Hall, 1998). Topping (1996) akran öğretimini; "sosyal grup içinde birbirine benzer olan ve profesyonel olarak öğretmenlik yapmayan bireylerin, birbirleriyle öğrenmek ve birbirlerine öğretmek için yardımlaşmaları" olarak ifade etmiştir. Aktif öğrenme yöntemlerinin en önemlilerinden olan akran öğretimi, öğrencinin derse aktif katılımını artıran, öğrencileri akranlarıyla tartışmaya yönlendirerek öğrenmelerini sağlayan ve kendi öğrenmelerinin gerçekleşmesi için öğrencinin en büyük sorumluluğu üstlendiği öğrenme yöntemlerinden biri olarak görülmektedir (Zhu, 2007).

Akran öğretimi tek yönlü öğretim (derslerdeki konuyu çok iyi bilen öğrencin daha az bilen bir öğrenciye aktarımı) ve çift yönlü öğretim (konuyu çok iyi bilen öğrencinin öğretmen gözetiminde tüm sınıfa öğretimi) şeklinde uygulanmaktadır (Ayvazo ve Ward, 2009; Bullough vd., 2003). Akran öğretimin uygulanırken başarılı sonuçlar verebilmesi yaş, öğreten ve öğrenen arasındaki yetenek ve bilgi düzeyi ile öğrencilerin işbirlikçi ortamda çalışma motivasyonu gibi birçok faktöre bağlıdır diğer taraftan daha fazla yeteneğe sahip akranlarla çalışan çocukların daha az veya eşit yetenekli akranlarla çalışan çocuklardan daha çok gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir (Hogan ve Tutge, 1999). Akran öğretiminde gruplar belirlenirken Grazino, French, Broconell ve Hartup (1976) farklı yaş grubundakilerin daha katılımcı olduğunu, Johnson, Johnson, Pierson ve Lyons (1985) ise karma yaş grubundakilerin daha fazla motive olduklarını belirtmişlerdir. Chou ve Lin (2015) yaptıkları çalışmada 2 ve 3 kişilik gruplarla yapılan akran öğretimi sonucunda öğrencilerin birbirleriyle aynı cevabı verdiklerini ve tartışmaların az olduğunu gözlemlemişlerdir.

Akran öğretimi yönteminin öğrenenlerin bilimsel süreç becerisine, kavramları öğrenme başarısına, öğrencilerin öz güvenine, öz yeterliliklerine ve problem çözme başarısına olumlu yönde fayda sağladığı görülmektedir (Fagen, Crouch ve Mazur, 2002; Green, 2003; Sayer, Marshman ve Singh, 2016). Ayrıca akran öğretimi yöntemiyle öğrenim gören bireylerin derse olan ilgisinin ve katılımının arttığı ve öğrencilerin motivasyonlarının da yükseldiği tespit edilmiştir (Green, 2003). Can (2009) ise doktora çalışmasında; öğrencilerin görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre, öğrencilerin akran öğretimi ile öğrenmekten büyük keyif aldıklarını ve derslerdeki aktivitelere katılma oranlarının %100 olduğunu bulmuştur. Dahası Yıldız, Olpak ve Baltacı (2019) öğretmen adaylarının, akran öğretimi modeli ile akranları ve öğretmenleri ile tartışmaları sayesinde düşüncelerinde zenginlik oluştuğunu tespit etmişlerdir.

Akran öğretimi öğrenciyi merkeze alan bir uygulamadır (Zhang ve Bayley, 2019). Akran öğretim süreci öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlar (Mazur, 1997; Tokgöz, 2007). Akran eğitimi sürecinde işbirliği içerisinde çalışan öğrenciler aynı zamanda eksik yönlerini keşfederler ve yanlış öğrenmelerini düzeltme imkânı bulurlar (Al-Hebaishi, 2017; Loke ve Chow, 2007; Mazur, 1997). Akran öğretimi uygulamaları kavram yanılgılarının önüne dönüt ve düzeltmelerle geçer, akranlar arasında rekabetçi ortamı azaltarak birbirlerini tamamlayıcı sınıf kültürü oluşmasına yardımcı olur, sorgulama ve yansıtma olanağı sağlar, bilgi ve beceri birleştirilmesi ile kavramların bağlantısının kurulmasını sağlar, öz ve akran değerlendirme imkânı verir (Boud, 2001). Ayrıca akran öğretiminin avantajları arasında; öğretmenlik performanslarında daha tutarlı davranışlar sergilendiği (Kavas, 2009), öğretim yöntemlerini ve değerlendirme becerilerini geliştirdiği (Kavanoz ve Yüksel, 2010), akademik öğrenme zamanının gelişiminde önemli yararı olduğu (Cervantes, Lieberman, Magnesio ve Wood, 2013), başarı ve sorumluluğu arttırdığı (Phillip, Darrell ve Craig, 1998) gibi olumlu etkileri bulunmaktadır.

Akran öğretimin avantajlarının yanı sıra dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrencilerde takip ediliyor olma hissi, öğrenciler sorulan soruları farklı bakış açılarıyla cevap verdiklerinden öğrencilerde kafa karışıklığı, yeni bir öğretim sürecine uyum sağlama Kay ve LeSage (2009) tarafından dezavantajları olarak görülmektedir. Ayrıca daha az başarılı olan öğrenciler akranlarının yaptıkları tartışmaları doğru kabul etmeyebilir, bazı öğrenciler akranlarını değerlendirme sorumluluğunu almak istemeyebilirler (Falchikov, 2001). Diğer taraftan öğrenciler akranlarını objektif değerlendiremeyeceklerinden öğrencilerin akranlarına karşı görüşleri öznel olabilir, bu nedenle akran öğretim sürecinde öğrenciler arasında uyum sağlanamazsa akranlar arasında çatışma, ön yargı ve çok

fazla rekabet ortamı gibi olumsuz sonuçlar oluşabilir (Ellington, Earl ve Cowan, 1997).

Alanyazın incelendiğinde ülkemizdeki akran öğretimi çalışmalarında genellikle tutum, akademik başarı ve akran öğretim yönteminin etkinliği üzerine çalışmalar yapılmıştır (Akay, 2011; Can, 2009; Eryılmaz, 2004; Gülçek, 2015; Yavuz, 2014; Yıldız, 2015. Kocakülah ve Savaş (2013) son yıllarda, özellikle büyük yaş grupları ile yapılan birçok çalışmada akran öğretiminin kullanıldığını belirtmektedir. Öğrenici olan öğrenciler daha yeterli öğretici öğrenci ile çalışıyorlarsa yaşlarındaki artışa bağlı olarak genellikle öğrenimlerinde daha yüksek kazançlar elde ederler (Hogan ve Tutge, 1999). Bu bağlamda üniversite öğrencileri üzerine çalışma önem arz etmektedir.

Akran öğretimi üzerine üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalardaki uygulama ve eğilimlere yönelik kapsamlı bir çalışmaya ülkemizde rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada, üniversite öğrencileri ile ülkemizde uygulaması gerçekleşen akran öğretimi uygulamalarıyla ilgili tez ve makaleler incelenip meta sentez yöntemi kullanılarak bu alanda Türkiye'de nasıl bir eğilim olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Böylece araştırmacılar, Türkiye'de üniversite öğrencileri üzerine akran öğretimine yönelik yürütülen çalışmalardaki yönelimleri görebilecekler ve böylece yeni bir çalışma alanı oluşturabileceklerdir

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yapılan çalışmalarda hangi amaçlar hedeflenmiştir?
2. Hangi konu alanları üzerinde durulmuştur?
3. Hangi yöntem kullanılmıştır?
4. Hangi örneklem grupları ile çalışılmıştır?
5. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
6. Kullanılan istatistiki analizler nelerdir?
7. Elde edinilen sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencileri ile yürütülen akran öğretimi çalışmalarındaki yönelimin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, bir konu ve tema üzerinde ortaya çıkarılmış çalışmaların ana şablonlarını belirleyerek ve analiz ederek incelenmesi, birleştirilmesi ve değerlendirilmesi olarak

tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Thomas ve Harden (2008) ise meta-sentezi tematik sentezleme olarak belirtmişlerdir. Paterson, Thorne, Canam, ve Jillings (2001) meta-sentez çalışmalarını büyük iş ve emek isteyen çalışmalar olarak nitelemiştir.

Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara Google Akademik, DergiPark ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından ulaşılmıştır. Çalışmalar belirlenirken örneklemin Türkiye sınırları içerisinde ve Türk araştırmacılar tarafından çalışılmış olması şartları aranmıştır. Erişime açık olmayan çalışmalar araştırmaya alınmamıştır. Ayrıca bir çalışma aynı zamanda bildiri, makale veya tez olarak yayınlanmışsa aynı verilerin tekrar edilmemesi için yalnız tez çalışmaları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Kodlama Süreci

Araştırmaya dâhil edilen tüm çalışmalar özenle okunup, ilgili bölümler kâğıt üzerinde detaylı şekilde incelenmiştir. Çalışmalar kâğıt üzerinde tekrar tekrar incelenerek gerekli düzenlemeler yapılıp bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir çalışmaya kodlar verilerek A1,A2,A3, … , A16 şeklinde kodlanmış ve Ek 1'de listelenmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

İçerik analizi çalışmalarında geçerliğin sağlanması için öncelikle bir kodlama şeması geliştirilmelidir (Potter ve Levine-Donnerstein, 1999). Bu nedenle araştırmacılar tarafından daha önce belirlenen alt problemlere bağlı olarak bir kodlama şeması geliştirilmiştir. Böylece kodlama işlemi belli bir standarda göre yapılmıştır. Krippendorff (2013), kodlayıcılar arası güvenirliğin artırılması için farklı araştırmacıların da sürece dâhil edilmesini önermiştir. Bu bağlamda araştırmada iki uzmandan da destek alınmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlik katsayısının tespiti için önerdiği formüle göre kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %92 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında incelenen tez ve makaleler alt problemlere uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Verilerin tablolar halinde sunulmasındaki amaç hem görsel olması hem de ilk bakışta araştırmacılara çalışmalar hakkında fikir sahibi olma imkânı vermesidir. Tablolarda istatistiki olarak yalnızca frekanslara yer verilmiştir. Her bir tablonun

altına genel bir açıklama yapıldıktan sonra dikkat çeken sonuçlar ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.

BULGULAR

Aşağıda incelenen çalışmalarda elde edinilen veriler doğrultusunda bilgilere yer verilmektedir

Çalışmaların Amaçları

İncelenen çalışmaların amaçlarına ait açıklamalara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *İncelenen çalışmaların amaçları doğrultusundaki veriler*

Konu alanları	Çalışmalar	f
Akran öğretimi yöntemi ile yürütülen derslerde kavramların anlamlandırılması, öğretilmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin incelenmesi	A1,A2,A6,A8,A9	5
Akran öğretimi yöntemi ile yürütülen derslere yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi	A3,A5,A13	3
Başarı ve kalıcılığa etki	A11,A13,A14	3
Bilimsel süreç, öğretme ve bazı becerilere etki	A1,A2,A4	3
Akran öğretimi ile yürütülen derslere yönelik tutumlarının belirlenmesi	A10,A12	2
Akran öğretiminin nasıl uygulanacağının belirlenmesi	A16	1
Öğretmen adaylarının kullandığı farklı öğrenme yaklaşımlarına etki	A15	1
Akran öğretimi yöntemiyle dersin işlenişine alternatif çözüm geliştirilmesi	A7	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmalarda yoğun olarak akran öğretimi yöntemi ile yürütülen derslerde kavramların anlamlandırılması, öğretilmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca 3'er çalışmada akran öğretimi yöntemi ile yürütülen derslere yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi, akran öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi ile bilimsel süreç ve kalıcılığa etkisi amaçlanmıştır. Akran öğretiminin nasıl uygulanacağının belirlenmesi (A16) ve öğretmen adaylarının kullandığı farklı öğrenme yaklaşımlarına etki (A15), akran öğretimi yöntemiyle dersin işlenişine alternatif çözüm geliştirilmesi (A7) birer çalışma olarak görülmektedir.

İncelenen Çalışmaların Konu Alanları

İncelenen çalışmaların konu alanlarına ait açıklamalara ise Tablo 2'de yer verilmiştir

Tablo 2. *İncelenen çalışmalardaki konu alanlarına ait veriler*

Konu alanları	Çalışmalar	f
Fizik	A4,A6,A10, A12,A14	5
Fen Bilimleri	A1,A8,A11	3
Beden Eğitimi ve Spor	A2,A3,A5	3
Müzik	A7,A9	2
Bilişim	A13	1
Matematik	A15	1
Hemşirelik	A16	1

Akran öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda yukarıda görüldüğü gibi en fazla fizik (5), fen bilimleri (3) ve beden eğitimi ve spor (3) konu alanlarının seçildiği görülmektedir. Bunun yanında seçilen konular arasında müzik (gitar) öğretimi (2), bilişim (1), hemşirelik (1) ve matematik (1) konularının yer aldığı da görülmektedir.

İncelenen Çalışmalarda Başvurulan Yöntemler

Tablo 3'de incelenen çalışmaların yöntemlerine ait açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 3. *İncelenen çalışmaların yöntemleri doğrultusundaki veriler*

Veri Toplama Yöntemi		Çalışmalar	f	f
Nicel	deneysel yöntem	A2,A4,A6,A8,A9,A10,A11,A14,A15		9
Nitel	durum çalışması	A5,A7		2
	eylem araştırması	A3		1
Karma Yöntem		A1,A10,A12,A13		4
Alan Yazın Derleme		A16		1

Tablo 3'ten görüldüğü gibi yapılan çalışmaların büyük bir bölümünde nicel araştırmalara (9) yer verilmiştir. Nicel çalışmalarda ise deneysel yöntem kullanılmış, ön test ve son test uygulanarak t-testiyle istatistiki bilgiler elde edilmiştir. Nicel çalışmalarda güvenirliği yüksek ölçeklerle çalışılmış ve bu ölçeklerden elde edinilen verilerden yararlanılmıştır.

Nitel çalışmalarda 2 durum çalışmasına ve 1 eylem araştırmasına yer verilmiştir. Nitel çalışmalar (A3,A5,A7) öğrencilerin gözünden uygulamaları tespit etme amaçlı kullanılmıştır. Karma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların 4 tanesinden ikisi makale (A1,A13), biri yüksek lisans tezi (A12), diğeri doktora tezi (A10) çalışmasıdır. Bu çalışmalarda nicel taraf başarıyı ve tutumu ölçerken, nitel çalışmalarda öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Alan yazın derlemeye ait (A16) bir çalışma da bulunmaktadır. Bu çalışmada hemşirelik alanında yapılan akran öğretimi çalışmalarının nasıl yapıldığına dair alan yazın derlemesi yapılmıştır.

İncelenen Çalışmaların Çalışma Grupları

İncelenen çalışmaların çalışma gruplarına ait açıklamalara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Araştırmaların 15 tanesinde çeşitli ana bilim dallarına ait öğretmen adayları ile 1 tanesi (A13) ise yüz yüze eğitime devam eden çeşitli bölümlerdeki üniversite öğrenciler arasından seçilerek yapılmıştır.

Tablo 4. *İncelenen çalışmaların çalışma grubuna ait veriler*

Örneklem Durumu	Çalışmalar	f
Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayı	A1,A8,A10,A11,A12	5
Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayı	A4,A6,A12,A14	4
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğretmen Adayı	A2,A3,A5	2
Müzik Eğimi Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayı	A7,A9	2
İlköğretim Matematik Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayı	A10,A15	2
Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayı	A10	1
Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen adayı	A12	1
Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen adayı	A12	1
Sınıf Öğretmenli Ana Bilim Dalı Öğretmen adayı	A11	1
Üniversite Öğrencileri	A13	1

Çalışma grubunun seçiminde fizik (4) ve fen bilimleri (5) Ana Bilim Dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının yoğun olduğu görülmektedir. Diğer taraftan çalışmalar incelendiğinde birçoğunun tek bir çeşit çalışma grubu ile çalıştığı görülmekle beraber A12 kodlu yüksek lisans tezi ve A10 kodlu doktora tezi çalışmalarında çeşitli çalışma grupları (Fen Bilgisi, Kimya, Biyoloji, İlköğretim Matematik ve Bilgisayar Öğretim Teknolojileri öğretmen adayları) ile çalışılmıştır.

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına ait açıklamalara ise Tablo 5'te yer verilmiştir**.**

Tablo 5. *İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına ait veriler*

Veri Toplama Araçları	Çalışmalar	f
Test	A1,A2,A6,A8,A9,A10,A11,A13,A14	9
Görüşme	A1,A3,A5,A7,A10,A12,A13,	7
Anket	A1,A10,A12	3
Ölçek	A4,A9,A15	3
Gözlem	A2,A9	2
Alan Yazın	A16	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi incelenen çalışmaların 9 tanesinde test kullanılmıştır. İncelen çalışmalarda test kategorisinde; temel mekanik testi (A6) ve başarı testi (A9,A13) gibi testlerin kullanıldığı görülmektedir. Test çalışmalarında deney ve kontrol gruplarındaki sonuçlar incelenerek sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

İncelenen çalışmaların arasında bir diğer yoğunluğu görüşme yöntemi (7) oluşturmaktadır. Görüşme yönteminde genellikle yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşmelerine yer verilmiştir. Görüşmelerin genellikle akran öğrenenler ile (A1,A3,A7,A10,A12,A13) 1 tanesinin ise (A5) hem akran öğreticilerle ve hem akran öğrenenlerle yapıldığı görülmektedir. Gözlemler ise tek başına veri toplama yöntemi olarak kullanılmamış, testler ile beraber kullanılmıştır. Gözlemlerde de yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

Çalışmalarda ölçek ve anketlerin de kullanıldığı Tablo 5'ten görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda performans değerlendirme ölçeği (A4) ve tutum ölçekleri (A9,A15) kullanıldığı görülmektedir. Anket olarak deney değerlendirme anketi (A1) ve tutum anketleri (A10,A12) kullanılmıştır.

Çalışmaların 1 tanesinde (A16) alan yazın derlemesi yapılmıştır.

Çalışmalarda Kullanılan İstatistiki Analizler

Çalışmalarda kullanılan istatistiki analizler ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Çalışmalarda kullanılan istatistiki analizlere ait veriler*

İstatistiki analizler	Çalışmalar	f
İçerik Analizi	A1,A3,A5,A7,A10,A12,A13	7
T-Testi	A8,A10,A11,A12,A13,A14	6
Anova	A10,A12	2
Mann Whitsey U Testi	A2,A9	2
Wilcoxon	A2,A9	2
Fisher Kesinlik Testi	A15	1

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde nicel çalışmalarda parametrik testlerin (T-testi,anova) yoğun kullanıldığı (A8,A10,A11,A12,A13,A14) görülmektedir. Nonparametrik testlerin (Wilcoxon, Mann Whitney U) ise az kullanıldığı (A2,A9) görülmektedir. Ayrıca Fisher kesinlik testinin (A15) bir çalışmada kullanıldığı görülmektedir.

Nitel çalışmaların analizinde ise sadece içerik analizi (A1,A3,A5,A7,A10,A12,A13) kullanılmıştır.

İncelenen Çalışmaların Sonuçları

Çalışmaların sonuçlarından elde edilen bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Çalışmaların sonuçları doğrultusundaki veriler*

Sonuçlar	Çalışmalar	f
Akran öğretimi ile akademik başarı ve tutum artışı	A2,A7,A6,A8,A9,A10,A12,A11, A14A16	10
Akran öğretiminin mesleki deneyimlerine olumlu etkisi	A1,A3,A4,A5,A6,A7,A9,A12	8
Akran öğretimi ile geri bildirim sağlanması ve eksiklikleri tamamlama	A1,A3,A5,A7,A9	5
Akran öğretimi ile özgüven, motivasyon, ilgi ve iletişim artışı	A5,A6,A7,A9	4
Akran öğretimi ile bilimsel süreç ve öğretme yaşantıları becerilerindeki gelişim	A1,A2,A4	3
Akran öğretimi ile tartışma ve derse aktif katılım	A12,A13	2
Akran öğretimin öğrenme yaklaşımlarına etkisi	A15	1

Metasenteze tabii tutulan çalışmalardaki sonuçlar incelendiğinde çalışmalarda en çok tespit edilen durumun, akran öğretiminin akademik başarı ve tutum artışına (10) ve mesleki deneyimlere olumlu etkisinin (5) olmasıdır. İncelenen çalışmalarda rastlanılan sonuçlardan birisi (A15) akran öğretimin öğrenme yaklaşımlarına etkisi olduğu şeklindedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Akran öğretimi üzerine üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalar incelendiğinde konu alanı olarak daha çok fizik ve fen bilimleri eğitiminin seçildiği tespit edilmiştir. Literatürde fizikte akran öğretimi tekniğinin kullanıldığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda, akran öğretimi ile işlenen fizik derslerinin öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri (Gök, 2012), derse yönelik tutumları (Zhang, 2017), bilimsel süreç becerileri (Kocakülah ve Savaş, 2013), akademik başarıları (Crouch ve Mazur, 2001) ve problem çözme becerileri (Lasry, Mazur ve Watkins, 2008) üzerinde olumlu yönde etki oluşturduğu bulunmuştur. Fen branşlarında yukarıda bahsedildiği gibi çok fazla çalışmanın olması şeklindeki sonuç, içeriğinde deney yapılma imkânı bulunan konularda akran öğretiminin daha sık kullanıldığı şeklinde açıklanabilir. Nitekim kimya dalında Yıldırım ve Canpolat (2019), lisede çözeltiler konusunun öğretiminde akran öğretimi yönteminin etkililiğini incelemiştir. Biyoloji dalında Atav, Kunduz ve Şeçken (2014), mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşlerini incelemiştir.

Beden eğitimi ve spor ile müzik dallarındaki psikomotor becerilerin gelişimine yönelik çalışmaların da yapıldığı görülmüştür. Houston-Wilson (1997), beden eğitimi ve spor akademisi derslerindeki akran öğretimi uygulamalarının zaman miktarını ve psikomotor becerilerin doğruluğunu maksimum düzeye ulaştırmak için etkili olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bu açıdan ülkemizde ve yurtdışında akran öğretim üzerine üniversite öğrencileri yapılan çalışmalar ile alanyazın paralellik göstermektedir.

Çalışmalarda genellikle akran öğretimi yöntemi ile yürütülen derslere ait kavramların anlamlandırılması ve öğretilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin incelenmesi, akran öğretimi ile yürütülen çalışmalara yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi, akran öğretimin başarı ve kalıcılığa etkisi ile akran öğretimine yönelik tutumların belirlenmesinin amaçlandığı görülmüştür. Bu amaçların aslında yapılandırmacı yaklaşım içesindeki aktif öğrenme yönteminin amaçları olduğu görülmektedir. Akran öğretimi, aktif öğrenmeye dayalı olarak ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayan bir yöntem olmasıyla yeni öğretim programları içerisinde yer almaktadır (Şekercioğlu, 2011). Felder ve Brent (1996)'e göre, aktif öğrenmenin amacı; öğrencinin bir konu veya kavramdaki problemler üzerinde oluşan merak, sahiplenme tutumları ile bilgilerini paylaşabileceği bir grup içindeki tartışma ortamında, kendi kendine öğrenmesi ve öğrendiklerinin gerçek problemler ve kazanımlarla ilişkilendirerek kalıcılığını sağlar. Bu bağlamda akran öğretim üzerine üniversite öğrencileri yapılan çalışmaların amaçları, aktif öğrenme yönteminin bir anlamda akran öğretim yönteminin amaçları ile örtüşmektedir.

Araştırmaların %53'ü nicel, %18'sı nitel, %24'i karma yöntem ve % 5'i alanyazın derleme araştırmalarından oluşmaktadır. Nicel araştırmalarda ön test son test grupları oluşturularak deneysel yöntemlere başvurulmuştur. Ölçek, test ve anketler uygulanmış ve analiz için genellikle t-testi ve Anova kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda genellikle durum çalışmasına yer verilmiş, görüşme yöntemi ile veri toplanmış ve genellikle içerik analizi ile analiz edildiği görülmüştür. Alanyazındaki meta sentez çalışmaları incelediğinde nicel ve nitel araştırma modellerindeki oranların bu araştırma ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bu sonucu, Açıkgöz-Akkoç (2019) ile Bağ ve Çalık'ın (2017) test ve ölçeğin veri toplarken kolaylık sağlamasından dolayı araştırmacılar tarafından çoğunlukla kullanılması tespiti desteklemektedir.

Çalışma grubuna yönelik analiz yapıldığında ise 15 çalışmanın öğretmen adaylarıyla, 1 çalışmanın üniversite öğrencileri yapıldığı görülmektedir. Akran öğretiminin sağladığı avantajlar göz önüne alındığında, öğretmen adaylarıyla daha fazla çalışılmasında öğretmen adaylarının ileriki mesleki hayatlarında akran öğretiminden

faydalanmalarının hedeflendiği alanyazın incelemesi sonucu görülmüştür. Bu bağlamda Şen (2010) akran öğretimi ve mikro öğretimin fizik öğretmen adaylarının öğretme becerilerine etkisi adlı çalışmasında, akran öğretiminin öğretme becerilerine olumlu etkisini tespit etmiştir. Olpak, Baltaci ve Arican (2018) da akran öğretimi sayesinde matematik öğretmen adaylarının istatistik ve olasılıkta başarılarının arttığını belirlemiştir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların sonuç bölümleri incelendiğinde akran öğretimi ile akademik başarı, tutum, özgüven, ilgi ve iletişimin arttığı, akran öğretiminin mesleki gelişime olumlu etkisinin olduğu, akran öğretimi ile öğrenme eksiklerinin tamamlandığı, derse aktif katılımı sağladığı ve öğrenme yaklaşımlarında etkili olduğu sonuçlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde akran öğretiminin; öğrenciler tarafından öğrenme-öğretme açısından daha yararlı bulunduğunu, sınıftaki tartışmalara öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılımını sağladığını ve öğretmen bakımından kullanışlı olduğunu ortaya çıkaran yurt dışında yürütülmüş çalışmalar da görülmektedir (Nicole ve Boyle, 2003; Nurmi, 2015). Iserbyt (2015) çalışmasında, akran öğretiminin öğrenciler arasındaki etkileşimi, sosyal beceri ve ortak çalışma yeteneklerini artırdığını tespit etmiş, ayrıca akran öğretimin en dikkat çeken unsurunun ise "ben" yerine "biz" duygusunu oluşturduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle ülkemizde akran eğitimi-öğretimi üzerine yapılan çalışmalardaki sonuçların, yurtdışındaki araştırmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz-Akkoç, E. (2019). *Kavram haritalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması.* Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri. Malatya.

Akay, G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Al-Hebaishi, S. M. (2017). The effect of peer instruction method on pre-service teachers' conceptual comprehension of methodology course. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 70–82.

Atav, E., Kunduz, N., & Seçken, N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(4), 1-15.

Ayvazo, S. & Ward P. (2009). Effects of classwide peer tutoring on the performance of sixth- grade students during a volleyball unit. *The Physical Educator*, 66 (1), 12- 22.

Aytekin, C., Baltacı, S. & Yıldız, A. (2018). Investigation of parents' expectations from mathematics education in Turkey. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 59-78.

Bağ, H. & Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 393–404.

Blanch, S., Duran, D., Flores, M. & Valdebenito, V. (2012). The effects of a peer tutor programme to improve the reading comprehension competence involving primary students at school and their families at home. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684-1688.

Boud, D. (2001). Introduction: Making the move to peer learning. In D. Boud, R. Cohen, and J. Sampson (Ed.). *Peer learning in higher education: Learning from & with each other* (pp. 1-17). London: Kogan Page Ltd.

Bullough, V. R., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.

Can, Ü. K. (2009). *Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Cervantes, C.M., Lieberman, L.J., Magnesio, B. & Wood, J., (2013). Peer tutoring meeting the demands of inclusion in physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 37-41.

Chou, C. Y. & Lin, P. H. (2015). Promoting discussion in peer instruction: Discussion partner assignment and accountability scoring mechanisms. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 839–847.

Crouch, C. H & Mazur, E. (2001). Akran eğitimi: On yıllık deneyim ve sonuçlar. *Amerikan fizik dergisi*, 69 (9), 970-977.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174).

Çam, M. (2007). *Fen bilimleri derslerinde (Fizik, Kimya, Biyoloji) öğrencilerin derse motive olamama nedenlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, L. (1996). *Piaget'in zihinsel gelişim kuramına göre ilköğretim matematik dersi programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dümenci, S. S. B. & Gürsoy, F. (2018). Are gifted children alone?. *Health Sciences Research in the Globalizing World*, 619.

Ellington, H., Earl, S. & Cowan, J. (1997). Making effective use of peer and self assessment. The Robert Gordon University.

Eryılmaz, H. (2004). *Akran öğretiminin lise öğrencilerinin fizik başarısına ve fizik dersine olan tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fagen, A. P., Crouch, C. H. & Mazur, E. (2002). Peer instruction: Results from a range of classrooms. *The Physics Teacher*, 40(4), 206-209.

Felder, R.M. & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44, ss:43-47

Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Routlage, New York.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174–206.

Graziano, W., French, D., Brownell, C. A. & Hartup, W. (1976). Peer interaction in same and mixed aged triads in relation tot chronological age and incentive condition. *Child Development*, 47, 707.

Green, P. J. (2003). *Peer instruction in astronomy*. Addison-Wesley

Greenwood, C. R., Carta, J. L. & Hall, V., (1998). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review* 17, 258–275.

Gülçek, N. (2015). *Öğretmen adaylarının ideal gazlar konusundaki fen başarısına akran öğretiminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Güllüdere, H. H., Yardım, S., Sezik, M., & Şenol, Y. (2014). Akran yardımı ile eğitimin tıp eğitiminde kullanımı. *Tıp Eğitimi Dünyası*, *13*(39), 19-25.

Gök, T. (2012). Akran eğitimin yüksek lisans öğrencilerinin fizik ve elektrik ve manyetizminin kavramsal anlayışı ile ilgili inançları üzerine etkisi. *Uluslar Arası Bilim ve Matematik Dergisi*, 10(2), 417-436.

Hogan, D. M. & Tudge, J. R. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In A.M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 39- 65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hooker, D. D. (2010). *A study of the effects of the ımplementatıon of small peer led Collaboratıve group learnıng on students ın developmental Mathematıcs courses at a trıbal communıty college*. Unpublished doctoral dissertation. Montana State University.

Houston-Wilson, C., Dunn, J. M., Van Der Mars, H., & McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *14*(4), 298-313.

Iserbyt, P. (2015). Reciprocal peer learning with task cards: analysis of behaviour and verbal interactions in structured and unstructured dyads. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 174-185.

Johnson, D. W., Johnson, R., Pierson, W. T. & Lyons, V. (1985). Controversy versus concurrence seeking in multi-grade and single grade learning groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(9), 848.

Johnson, B. (2014). *High school peer tutoring: An in depth look at what constitutes on ideal peer tutor and ideal peer tutoring session*. Unpublished Doctoral Thesis, Arizona State University.

Katlav-Önal, Z. (2008). *Akran öğrenciler desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin çıkarma işlemini kazanmalarındaki etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavanoz, H.S. & Yüksel, G., (2010). An ınvestigation of peerteaching a technique in student teacher development. *The International Journal of Research in Teacher Education,* 1 (SpecialIssue): 1-19

Kavas, G., (2009). *Video destekli web tabanlı akran değerlendirme sisteminin mikrooğretim uygulamaları üzerine etkileri. Bilgisayar öğretmenliği adayları örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Kay, R. H., & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*, 53(3), 819–827.

Kocakülah, A. & Savaş, E. (2013). Akran öğretimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının öğretmen adaylarının bazı bilimsel

süreç becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 46–77.

Köseoğlu, F. & Tümay, H. (2015). *Fen eğitiminde yapılandırmacılık ve yeni öğretim yöntemleri.* Ankara: Palme Yayıncılık

Krippendorff, K. (2013). Commentary: A dissenting view on so-called paradoxes of reliability coefficients. *Annals of the International Communication Association*, 36(1), 481–499.

Lasry, N., Mazur, E. & Watkins, J. (2008). Akran eğitimi: Harvard'dan iki yıllık üniversiteye. *Amerikan Fizik Dergisi*, *76* (11), 1066-1069.

Loke, A. & Chow, F. (2007). Learning partnership—The experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 237–244.

Mazur, E. (1997). *Peer instruction, a user's manual.* New Jersey: Prentice Hall.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis; an expanded source book*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Nicol, D. J. & Boyle, J. T. (2003). Büyük sınıflarda akran eğitimi ile sınıf çapında tartışma: Kablolu sınıfta iki etkileşim yönteminin karşılaştırması. *Yüksek öğretimde çalışmalar*, *28* (4), 457-473.

Nurmi, A. M. & Kokkonen, M. (2015). Peers as teachers in physical education hip hop classes in Finnish high school. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 23-32.

Olpak, Y.Z., Baltaci, S. & Arican, M. (2018). Investigating the effects of peer instruction on preservice mathematics teachers' achievements in statistics and probability. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2323-2340.

Özcan, O. (2017). *Akran öğretimi yöntemiyle asitler ve bazlar konusunun 12. sınıflarda öğretimi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erzurum.

Öztürk, M. (2014). *Yapılandırmacı eğitim kuramının felsefi temelleri*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Paterson, BL, Thorne, SE, Canam, C. & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Phillip, W., Darrell, W.C., & Craig, A.P. (1998). Effects of peer-mediated accountability on opportunities to respond and correct skill performance by elementary school children in physical education, *Journal of Behavioral Education*, 8 (1), 103-114.

Potter, W. J. & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 258-284.

Sayer, R., Marshman, E., & Singh, C., (2016). Case study evaluating just-in-time teaching and peer instruction using clickers in a quantum mechanics course. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2). 1-23.

Şekercioğlu, A. G. Ç. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Şen, A. İ. (2010). Akran öğretimi ve mikro öğretimin fizik öğretmen adaylarının öğretme becerilerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 78-88.

Şimşek, Ö. & Yeşiloğlu, Ö. (2016). Akran öğretimi yönteminin elektirik kavramlarının öğrenimi ve bilimsel süreç becerilerinin kazanımı üzerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 72-94.

Tanrıöver, Ö., İzbırak, G., Akan, H., Gürol, Y., Demirtaş, K. , Kaspar, E.Ç. & Vitrinel, K. (2010). Yeditepe üniversitesi tıp fakültesi öğrenci YÜTBAT kongresinde yapılan klinik beceri akran eğitimi çalıştayının değerlendirilmesi, *Yeditepe Medical Journal.* 4(2), 278- 283.

Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology* 8, 45.

Tokgöz, S. (2007). *Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi*. Doktora tezi. ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A tipology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345.

Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. New York, NY: Routledge.

Töman, U. & Yarımkaya, D. (2018). 7. sınıf ışık konusunun öğretiminde akran öğretimi tekniği kullanımının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 499-514.

Türkmenoğlu, H., Aytekin, C. & Arıkan, N. (2019). Sınıf öğretmeni adayların matematik ve fen öğretim kaygılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1545-1594.

Yardım, H. G. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, O. C. (2014). *Web tabanlı akran ve öz değerlendirme sistemi ile zenginleştirilmiş akran öğretiminin 7. sınıf rasyonel sayılar konusunda öğrencilerin başarı ve tutumlarının üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Yıldırım, T., & Canpolat, N. (2019). Lise düzeyinde çözeltiler konusunun öğretiminde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *44*(199).

Yıldız, M. (2015). *Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, A., Baltacı, S. & Aytekin, C. (2019). A comparison of parents of gifted students and non-gifted students: A case of expectations from mathematics education. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1) , 452-497

Yildiz, A., Olpak, Y. Z. & Baltaci, S. (2019). The effect of peer instruction on conceptual and operational approaches preferred in problem solutions. *Journal of International Cooperation and Development*, 2(1), 27-33.

Yurdakul, B. (2007). Eğitimde yeni yönelimler, Ö. Demirel (Ed.) *Yapılandırmacılık* (ss. 39- 65), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Zhang, Z. & Bayley, J. G. (2019). Peer learning for university students' learning enrichment :Perspectives of undergraduate students. 12, 61–74.

Zhang, P., Ding, L., & Mazur, E. (2017). Peer instruction in introductory physics: A method to bring about positive changes in students' attitudes and beliefs. *Physical Review Physics Education Research*, 13(1), 010104.

Zhu, E. (2007). Teaching with clickers. *Center for Research on Learning and Teaching Occasional Papers*, 22, 1-8.

Ek 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

A1. Kocakülah, A. & Savaş, E. (2013). Akran öğretimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının öğretmen adaylarının bazı bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),* 7 (2), 46-77.

A2. Mirzeoğlu,A.D., Munusturlar,S. & Çelen, A. (2014). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25 (4), 184–202

A3. Mirzeoğlu, A. D. & Özcan, G. (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları. *Sport Sciences (NWSASPS)*, 10(4), 16-33.

A4. Şen, A.İ. (2010). Akran öğretimi ve mikro öğretimin fizik öğretmen adaylarına öğretme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (155), 78-88

A5. Gündüz, N., Güler, D., Güler, Y. & Yıldırım, M. (2019). Spor kaya tırmanışında akran öğretimi modelinin uygulamalarına yönelik aday öğretmen ve akran öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi**.** *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 163-176.

A6. Gök, T. (2018). Akran öğretimi yöntemiyle öğrencilerin kavram öğrenme ve problem çözme başarısının değerlendirilmesi*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 18-32.

A7. Ercan, H. & Yıldırım Orhan, Ş. (2016). Bireysel çalgı ve öğretimi dersinde akran öğretimine dayalı öğrenme öğretme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2269-2281

A8. Demirçalı, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin kuvvet ve hareket kavramlarını algılamaları üzerine bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

A9. Kubilay Can, Ü. (2009). *Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

A10. Şekercioğlu, A. G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

A11. Gülçek, N. (2015). *Öğretmen adaylarını ideal gazlar konusundaki fen başarısına akran öğretiminin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

A12. Yarımkaya, D. (2018). *Öğretmen adaylarının fizik derslerinde akran öğretimi tekniğinin kullanımına yönelik tutumları.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

A13. Olpak, Y. Z. (2018). Akran öğretimi: Grup büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarılarına ve görüşlerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, KEFAD*, 19 (1), 406-422.

A14. Özdemir, E. & Erol, M. (2011). Kuantum fiziğinde belirsizlik ilkesi: Hibrit öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 20-35

A15. Olpak,Y. Z., Arıcan, M. & Baltacı, S. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının ve bireysel yenilikçilik özelliklerinin akran öğretimine yönelik memnuniyetlerine etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty),* 15(1), 525-55.

A16. Ünver, V. & Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217

Bölüm 24

COVID-19 SÜRECİNDE RESİM ANASANAT ATÖLYE EĞİTİMİ DERSİNİN ÇEVRİMİÇİ YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Yahya Hiçyılmaz[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı, yahya-04@windowslive.com, Orcid: 0000-0003-3453-9998

COVID-19 salgını ile birlikte dünya çapında yaşamın birçok alanında köklü değişiklikler meydana gelmiştir. En önemli değişimlerden biride eğitim alanında olmuştur. Salgın sürecinde dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de birçok kurumda eğitim çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle dünyada birçok üniversitede, öğrencilere öğrenimin sürekliliğini sağlamak adına en etkili araç olarak çevrimiçi öğrenme yaklaşımını tercih etmişlerdir (Wiyono ve Supriyanto, 2020).

Çevrimiçi öğrenme, internet erişimi olan farklı cihazları (Örneğin cep telefonları, dizüstü bilgisayarlar, vb.) kullanılarak senkronize veya asenkron ortamlarda gerçekleştirilen öğrenmelerdir (Dhawan, 2020). Derslerin çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi, her zaman ve her yerde öğretme ve öğrenme esnekliği göstermektedir (Hodges ve arkadaşları, 2020). Bu çerçevede çevrimiçi öğrenme, kurum temelli öğrenmenin genel maliyeti açısından nispeten daha ucuz bir eğitim şekli olarak kabul edilmektedir (Dhawan, 2020). Ancak çevrimiçi öğrenme ortamında, öğrenci ve öğretmenlerin rolleri yüz yüze gerçekleştirilen eğitim ortamına göre farklılıklar gösterilmektedir (Dietrich ve arkadaşları, 2020). Yüz yüze eğitim ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimi daha ağır basmaktadır (Hiçyılmaz, 2021).

Resim Anasanat Atölye dersi altı yarıyıl sürecinde haftalık olarak bir saat teorik dört saat uygulama olmak üzere toplam beş saatte verilmektedir (YÖK, 2018). Bu doğrultuda Resim Anasanat Atölye dersi geleneksel olarak, fiziksel temasın ön planda olduğu uygulamalı bir ders olarak görülmektedir. COVİD-19 salgını nedeniyle Türkiye'de Resim Anasanat Atölye dersi çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu durumun görsel sanatlar öğretmen adaylarının üzerinde olumlu ve olumsuz bazı sonuçları ortaya çıkartabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

COVİD-19 pandemi sürecinde farklı disiplinlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye ilişkin görüşleri inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Alana, Biçerb ve Canc, 2020; Arı ve Kanat, 2020; Dogan, 2020; Duban, Şen, 2020; Sakarya ve Zahal, 2020; Türküresin, 2020; Varea ve González-Calvo, 2020). Kahraman, (2020) COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi Temel Tasarım dersi çerçevesinde örneği araştırmıştır. Dilmaç, (2020) pandemi sürecinde sanat ve tasarım derslerine yönelik uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Ancak COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi Resim Anasanat Atölye eğitimine ilişkin öğrenci görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılacak olan bu çalışma literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVİD-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak düzenlenen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorular dikkate alınmıştır.

1. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin olumlu görüşleri nasıldır?

2. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşleri nasıldır?

Yöntem

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının Covid-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak düzenlenen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada vaka çalışması deseni kullanılmıştır. Vaka çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesidir (Merriam, 2013). Bu süreçte pek çok kaynaktan (gözlem, görüşme, görsel vb.) toplanan veriler temalarına göre sınıflandırılarak betimlenmektedir (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, COVİD-19 pandemi sürecinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği programında öğrenim gören 45 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 25'i kadın, 20'si erkektir. Katılımcıların 14'ü ikinci sınıf, 14'ü üçüncü sınıf ve 17'si ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Vaka çalışmalarında amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesi daha uygun görüldüğünden (Merriam, 2013) araştırmada, amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Veriler, 2021 yılı Ocak ayı içerisinde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların çizimleri ve katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Özellikle çizim ile gerçekleştirilen veri toplama aracı, bireyleri anlama noktasında yazılı veya sözlü metinlerden farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Weber ve Mitchell, 1995; Diem-Wille, 2001). Bu çerçevede çizim ile gerçekleştirilen veri toplama araçları araştırmaya katkı sağlamaktadır (Bland, 2018).

Verilerin Toplama Süreci

Katılımcılara "COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin deneyimleriniz nasıldır?" sorusu yöneltilmiş ve bu bağlamda çizim yapmaları istenmiştir. Daha sonra çizdikleri resim hakkında açıklama yapmaları için her bir katılımcıyla ayrı ayrı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çizimin açıklamasına yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu süreç yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Görüşmeler daha sonra itina ile yazıya dökülmüştür.

Veri Analizi

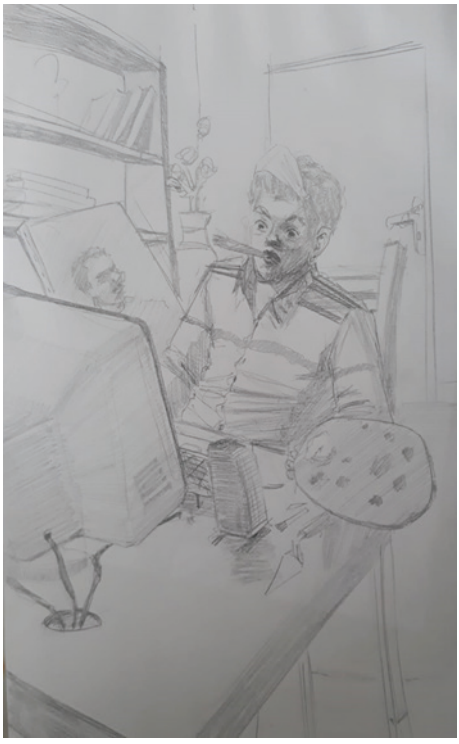
Katılımcılar tarafından yapılan çizimler ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu süreç, verilerin kodlaması ve temaların belirlenmesi ile tamamlanmıştır.

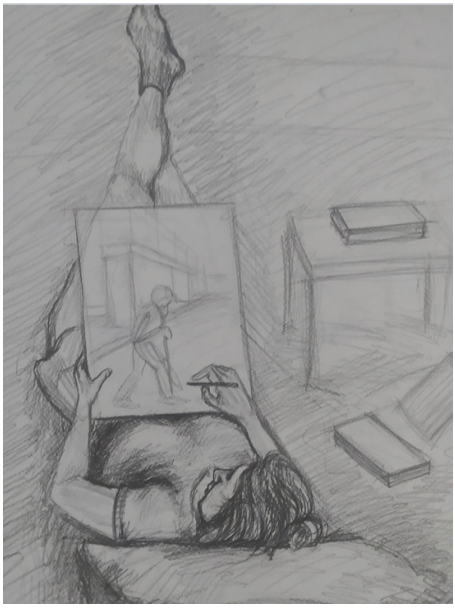
Analizin birinci aşamasında görsel ve yazılı metinler GSÖA-1, GSÖA-2 şeklinde adlandırılmıştır. Daha sonra görsel ve yazılı metinler alanında doktora yapmış iki görsel sanatlar eğitimi uzmanı tarafından karşılaştırılarak kodlama yapılmıştır. Tümevarımsal yöntem ile elde edilen kodlar iki tema altında (COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri) yerleştirilmiştir. Uzmanlar tarafından farklı biçimde kodlanan veriler, üçüncü bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda üçüncü uzman, kodlayıcıların uzlaşamadığı noktalarda uzlaşı görevi üstlenmiştir. Son aşamada elde edilen tema ve kodların geçerliliğini arttırmak amacıyla katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında "Görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin olumlu görüşleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin olumlu görüşleri

Örnek Çizimler	Kod	f
	Teknolojiye yönelik olumlu tutum oluşturma	4

	Derse istenilen yerde erişim sağlanma	6
	Kendine zaman ayırma	2

Tablo 1'de görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına yönelik; derse istenilen yerde erişim sağlanma (f=6), teknolojiye yönelik olumlu tutum oluşturma (f=4) ve kendine zaman ayırma (f=2) şeklinde olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür. Öğretmen

adaylarının çizimlerine yönelik açıklamalarından birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

"Pandemide covidli olsak bile derslerden geri kalmadık. Bu süreçte istediğimiz yerde derse katılma imkânımız oldu" (GSÖA-32).

"*Pandeminin bize sağladığı en önemli avantajı teknolojiden daha fazla faydalanmamızdır. Bu dönemde teknolojik cihazları daha fazla kullandık" (GSÖA-22).*

"*Covid-19 pandemisi sonrası özgürlüğümüzü kaybettik doğru, ancak bunun tamamen kötü olduğunu söyleyemeyiz. Dilediğimiz gibi dışarı çıkamıyor olsak da hayatımızdaki en önemli kişiye yani kendimize daha fazla zaman ayırma şansımız oldu*" (GSÖA-18).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında "Görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşleri

Örnek Çizimler	Kod	f
	Ev ortamımdan kaynaklı sorunlar	13

	Yalnızlık duygusu	6
	Motivasyon eksikliği	9
	İnternet bağlantısı ile ilgili problemler	2

	Arkan ve öğretmen etkileşim eksikliği	3

Tablo 2 incelendiğinde, Görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu çerçevede öğretmen adayları ev ortamından kaynaklı sorunlar (f=13), yalnızlık duygusu (f=6), motivasyon eksikliği (f=9), internet bağlantısı ile ilgili problemler (f=2), arkan ve öğretmen etkileşim eksikliği (f=3) şeklinde görüşler beyan etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çizimlerine yönelik açıklamalarından birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

"*Pandemi sonrası atölyeyi eve taşımak zorunda kaldık. Pandemi döneminde ev ortamında çalışma olasılığı daha kısıtlı ve imkansız diyebilirim. Çünkü ev ortamında sen çalışırken biri televizyon açar biri temizlik yapar diğeri başka bir şey yapar ve dikkatin dağılır*" (GSÖA-4).

"*Gerçekten şu ev sürecinde baya bunalıma girdim ve evde ders çalışırken ya da resim çizerken sanki eziyet çekiyorum. Çalışmayı seviyorum ama hep aynı şeyler olunca insan kendini paranoyak olmuş gibi hissediyor*" (GSÖA-42).

"*Salgın bizi okulumuzun en güzel yıllarından ve arkadaşlarımızdan ayırmak ile beraber, derslere olan çalışma eğilimimizi de elimizden almış oldu. Anasanat atölye dersimizi uzaktan ve yalnız bir şekilde devam ettirmek epey güç oluyor. İsteksizce resim çizmeye başladık*" (GSÖA-9).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVİD-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin algılarını ve deneyimlerini belirlemektir. Bu çerçevede araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmen adaylarının çevrimiçi olarak

gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına yönelik istenilen yerde erişim sağlanma, teknolojiye yönelik olumlu tutum oluşturma ve kendine zaman ayırma şeklinde olumlu düşünceleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç, Dilmaç'ın (2020) sanat ve tasarım derslerine yönelik yapmış olduğu çalışmada da görülmektedir. Doğan, (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının birçoğu çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğunu dile getirmektedir. Ancak Tull, Dabner ve Ayebi-Arthur, (2017) yapmış oldukları araştırmalarında doğal afetler ve benzeri olağanüstü dönemlerde yeni teknolojilere ve çevrimiçi öğrenme araçlarının kullanımına yönelik motivasyonumuzu olumlu yönde etkileyebileceğini dile getirmektedir (Tull, Dabner ve Ayebi-Arthur, 2017).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, görsel sanatlar öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sürecinde bulundukları ortamın resim anasanat atölye uygulamalarına uygun olmaması nedeniyle sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durumun aile bireylerinin iç içe olduğu ev ortamlarının atölye ortamına dönüşmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Benzer bir sonuç müzik öğretmen adayları ile yapılan araştırmada da görülmektedir (Sakarya ve Zahal, 2020).

Öğretmen adaylarının akran ve öğretmen etkileşim eksikliği, yalnızlık duygusu, motivasyon eksikliği şeklinde dile getirdikleri görüşleri, pandemi sürecinde sosyalleşmenin mümkün olmadığı ve sınırlı fiziksel temas durumunun bulunduğu ortamdan kaynaklandığı söylenebilir. Benzer bir sonuç Dilmaç'ın (2020) sanat ve tasarım derslerine yönelik yapmış olduğu çalışmada ve Varea ve González-Calvo (2020) beden öğretmeni adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada da görülmektedir.

Öğretmen adayları çevrimiçi öğrenme sürecinde internet bağlantısı ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğini daha da arttırabilir (Dhawan, 2020). Sakarya ve Zahal da (2020) yapmış oldukları araştırmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Özellikle internet hızı ve internet erişimi, kullanıcıların dijital okuryazarlık düzeylerini etkileyen önemli faktörlerinden biridir (Dhawan, 2020). Dolayısıyla internet hızı ve internet erişimi çevrimiçi öğrenme için önem arz etmektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunabilir:

1) Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen resim anasanat atölye uygulamalarına ilişkin sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çerçevede harmanlanmış öğrenme modeli esas alınarak belirli sınırlar çerçevesinde

kuramsal dersler uzaktan eğitim yoluyla, uygulama dersler ise küçük gruplar halinde dönüşümlü olarak yüz yüze gerçekleştirilebilir.

2) Bu araştırma, görsel sanatlar öğretmen adayları tarafından yapılan çizimler ve çizimlere yönelik açıklamalardan elde edilen veriler aracılığıyla yürütülmüştür. Bu çerçevede elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak yeni çalışmalar yapılabilir. Ayrıca pandemi sürecinin görsel sanatlar öğretmen adaylarının üzerindeki sosyolojik ve psikolojik etkileri de incelenebilir.

Kaynakça

Alana, Y., Biçerb, N., & Canc, F. (2020). Perspectives of pre-service teachers on distance education: Covıd-19 process. *RevistaArgentina de ClínicaPsicológica, 29*(5), 1972-1984.

Arı, A. G., & Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 459-492.

Bland, D. (2012). Analysing children's drawings: applied imagination. *International Journal of Research & Method in Education*, *35*(3), 235-242.

Cresswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2.

Ed). London: sage

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5-22.

Diem-Wille, G. (2001). *A therapeutic perspective: theuse of drawings in child psychoanalysis and socialscience*. In T. V. Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), Handbook of visual analysis (pp. 119–133). London: Sage.

Dietrich, N.,Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., & Hébrard, G. (2020). Attempts, successes, andfailures of distancelearning in the time of COVID-19. *Journal of Chemical Education, 97*(9), 2448-2457.

Dilmaç, S. (2020). Students' opinions about the distance educationto art and design courses in the pandemic process. *World Journal of Education, 10*(3), 113-126.

Dogan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 483-504.

Duban, N. & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVİD-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. Electronic TurkishStudies, 15(4), 357- 376.

Hiçyılmaz, Y. (2020). COVİD-19 pandemi sürecinde uzaktan görsel sanatlar eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of History School, 50*, 697-711

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Thedifferenceb-etweenemergencyremoteteachingandonlinelearning. *Educausereview*, *27*, 1-12.

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.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel arastirma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Sellahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın

Sakarya, G.,&Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Electronic TurkishStudies, 15*(6).795-817. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44504

Tull, S. P. C.,Dabner, N., Ayebi-Arthur, K. (2017). Social media and e-learning in response to seismic events: Resilient practices. *Journal of Open, Flexibleand Distance Learning, 21*(1), 63–76.

Türküresin, H. E.(2020). COVİD-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 597-618.

Weber, S. , & Mitchell, C. (1995). *That's funny, youdon't look like a teacher: Interrogating images and identity in popular culture* . Abingdon: RoutledgeFalmer.

Wiyono, B. B., & Supriyanto, A. (2020, December). Male and female student perceptions on the effectiveness of online courses at University. In *1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020)* (pp. 617-623). Atlantis Press.

Varea, V., & González-Calvo, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 1-15. doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814

YÖK (2018). Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden 04.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Bölüm 25

ÇEVRİMİÇİ OYUNLARIN İLETİŞİM DİLİ VE TÜRKÇE

Hakan SARITİKEN[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0805-7330

Dilimizi istila eden yabancı sözcükler Türkçeyi özünden uzak yapay ve kısır bir dil olarak kullanılan bir haline getirmeye devam ediyor. Sanayi Devrimi'nden başlayarak günümüze kadar çeşitli yollarla dilimize kontrolsüz bir biçimde giren yeni nesne ve kavram adları, ünlem ifadeleri bazı Türkçe konuşucularının dilini anlaşılmaz bir hâle getirmiştir. Teknolojik aletler makinalar ya da fen alanında yapılan çalışmaların Türkçe karşılıklarının bulunmasında geç kalınması veya bu çalışmaların teknolojinin hızının gerisinde kalması, dil bilincinin yeterince yerleşmemiş olması gibi sebepler öncelikli olmak üzere daha birçok sebebe bağlı olarak Türkçeye yabancı dillerden özellikle İngilizceden çok yoğun bir sözcük ve biçim özelliği aktarımı olduğunu görmekteyiz. İngilizcenin bu kontrolsüz ve hızlı etkisi sadece sözcük ve ifade bağlamında kalmamış, daha da tehlikelisi yapı ve biçim özellikleri bakımından da Türkçeyi tesiri altına almıştır. Telefon, radyo, televizyon gibi icatlarla diller arasında kaçınılmaz olarak ortaya çıkan etkileşim, genel ağ (internet) gibi tüm dünyayı içine alan küresel ağların kullanılmasıyla hızlı ve kontrolsüz bir hâl almıştır. Dolayısıyla Türkçe de bu etkileşimden payına düşeni almıştır. We Are Social ve Hoostsuite tarafından hazırlanan *2020 Digital Global Digital Overview* Raporu'na göre; 5,19 milyar kişinin cep telefonu kullandığı, internetin 4,54 milyar insan tarafından kullanıldığı ve 3,8 milyar sosyal medya kullanıcısının olduğu göz önüne alındığında bu etkileşimin hangi boyutlarda olduğunu anlamak çok da zor olmayacaktır (We Are Social, 2021). Bu rakamlarla birlikte evimizde bulunan, internet erişimi olan cihazların evde yaşayan insan sayısına oranı, dünya çapında internetin ne kadar kullanıldığı konusunda bir fikir verecektir.

Oyun, genellikle evin dışında, beden ve zihin gücüyle çocukların ve yetişkinlerin sosyalleşmesinde önemli bir yer tutan önemli bir sosyal unsur iken günümüzde bilgisayar tabanlı oyunların ortaya çıkışı ile birlikte oyun; tek başına, kapalı mekânlarda fakat dünyanın her yerinden insanlarla bir araya gelinebilen bir etkinlik hâlini almıştır.

Bu çalışmada; öncelikle oyun sözcüğünün kökeni üzerinde durulacak ve dünya dillerindeki kullanımlarına değinilecek ve Türk kültüründe oyun kavramı üzerinde durulacaktır. Bilgisayar oyunlarının kısa tarihi gelişimi ile ilgili bilgiler verildikten sonra dünyada ve Türkiye'de oyun sektörü ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Çevrimiçi olarak adlandırılan, genel ağ ile birbirine bağlı bilgisayarlar aracılığıyla birlikte veya karşılıklı oyun oynamaya imkân sağlayan oyunların, kullanıcıları tarafından İngilizce dili temelinde farkında olmadan meydana getirdikleri *Oyun Dili'*nin özellikleri ve Türkçeye etkisi tartışılarak bazı çözüm önerileri sunulacaktır.

Oyun Sözcüğü

Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğü' nün; "Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence."(Türk Dil Kurumu [TDK], 2011: 1830) anlamını verdiği oyun sözcüğü dünya dillerinde farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. İngilizce *game* yani oyun sözcüğünün Ortaçağ İngilizcesinde *game, gamen, gaman, gammen* biçimlerinde kullanıldığını görmekteyiz (Wiktionary, 2021). Antik Yunan'da, *Pedia* "çocuksu ve çocuk oyunu", *aido* "önemsiz yararsız", *agon "*toplanma*"* sözcüklerini görüyoruz. Latince'de ise *Jocus* "Söz oyunu", *Ludus* "cambazlık, yarış" gibi kullanımlara rastlamaktayız (Rowe, 1992). Osmanlı dönemi Türkçesi'nde ise oyun sözcüğü ile ilgili Arapça; *la'b "*oyun, eğlence"; *lu'be* "1. oyun, oyuncak, 2. Herkesin eğlencesi, oyuncağı"; *lu'bet* "kukla oyunu"; *lu'bet-baz* "kukla oynatan, kuklacı"; *lu'biyyat* "Oyunla ilgili eğlenceler, tiyatro, cambaz ve hokkabaz oyunları" sözcüklerinin kullanıldığını görmekteyiz (Sami, 2019: 711, 728). Türkçenin ilk yazılı metinlerinden itibaren takip edebildiğimiz oyun sözcüğü Divanû Lügati't-Türk'te "oyun, yarış" anlamlarıyla karşımıza çıkar ve kesin olmamakla birlikte oyun sözcüğünün *oy-* fiilinden türemiş olabileceği düşünülmektedir *(Gülenso*y 2011: 644). Ayrıca Uygur Dönemine ait bir fal kitabı olan Irıg Bitig'de *oy-* fiilinde türeyen ve "kumar" anlamında kullanılan *oyma* sözcüğünü de görmekteyiz (Tekin, 1993: 36).

Türkçede birçok atasözü ve deyimde yaşamaya devam eden oyun sözcüğü Divanû Lügati't-Türk'te oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Divanû Lügati't-Türk'te oyun sözcüğünün; *yarışma, hoşça vakit geçirme, spor* gibi anlamlarda kullanıldığını görüyoruz. Divanû Lügati't-Türk'te; *çevgen, at yarışı, güreş, yalngu* gibi yetişkin oyunlarına; *müngüz müngüz, köçürme, çelik çomak, ceviz oyunu, karagun, çengli mengli* gibi çocuk oyunlarına yer verildiğini görmekteyiz (Türktaş, 1999).

Bilgisayar Tabanlı Oyunlar ve Kısa Tarihi

Bilgisayar tabanlı oyunların ortaya çıkışının bilgisayarların icadıyla neredeyse aynı zamanda olduğunu görmekteyiz. Hızlı bir gelişim seyrine sahip olan bilgisayar ve beraberinde ortaya çıkan dijital ortamlar, yirminci yüzyılın başından itibaren günümüze kadar çok hızlı bir gelişme göstermiştir. Günümüze gelindiğinde ise bilgisayar tabanlı oyun; bilgisayar, oyun konsolu, akıllı telefon, tablet gibi birçok cihaz ile oynanabilir bir duruma gelmiştir. Genel ağ, yani dünya üzerinde farklı yerlerdeki bilgisayarları birbirine bağlayan sistemin kullanılmasıyla beraber çevrimiçi oyunlar da ortaya çıkmaya başlamıştır. Genel ağ üzerinden birbirine eşzamanlı olarak bağlı cihazların etkileşime girmesine, kullanıcıların birlikte ve karşılıklı

oyun oynamalarına imkân sunan çevrimiçi bu bağlantılar, sosyal etkileşim ortamlarını da beraberinde getirmiştir.

Bilgisayar oyunları, 1947 yılında ilk bilgisayar oyunu için T. Goldsmith Jr. ile Eastle Ray Mann'in bir patent alınmasıyla başlamıştır ("Computerhope", 2021). Bu tarihten günümüze gelindiğinde, artık aynı anda birden çok kişi tarafından birlikte, eşzamanlı etkileşimle, yüksek çözünürlüklerde oynanan oyunlara gelindiğini görmekteyiz. Bu hızlı süreci yani 1947'den 2017 yılına kadar olan gelişim süreci bir tabloyla kısaca şöyle özetlenebilir:

Tablo 1

1947-2017 Bilgisayar oyunlarının Gelişimi ("Computerhope", 2021)

1947	Ocak ayında yılında T. Goldsmith Jr. ve Eastle Ray Mann, CRT'de oynanabilen bir bilgisayar oyunu için bir patent aldı.
1952	Alexander Sandy Douglas, *OXO* olarak bilinen ilk grafik bilgisayar oyununu *Tic-Tac-Toe*'yu bir EDSAC'de yaptı.
1958	William Higinbotham, *Tennis for Two* adlı ilk video oyununu yaptı.
1962	Steve Russell ,*SpaceWar* adlı ilk uzay savaş oyununu yaptı.
1967	Ralph Bear, televizyonda oynanabilen ilk videooyunu olan *Chase*'i yaptı.
1972	Atari, ilk ticari video oyunu olan Pong'ı piyasaya sürdü.
1974	İlk araba oyunu *Gran Trak 10*, Atari tarafından piyasaya sürüldü.
1975	Will Crowter, ilk metin macera oyunu olan *Colossal Cave Adventure*'i yazdı.
1977	*Atari 2600* Eylül ayında piyasaya sürüldü.
1980	Atari, 17 Haziran'da iki bilgisayar oyunu için (*Asteroids* ve *Lunar Lander)* telif hakkı aldı.
1982	*Microsoft Flight Simulator* oyunu PC için piyasaya sürüldü.
1982	*Vectrex* bir video oyun konsolu olarak ilk kez piyasaya sürülür.
1983	Nintendo, ilk konsol oyun sistemi olan ES (Nintendo Entertainment System)'i, 15 Temmuz'da Japonya'da piyasaya sürdü.
1984	*Tetris* ilk olarak 6 Haziran'da SSCB'de piyasaya sürüldü.
1988	Sega tarafından, ilk oyun konsolu sistemi olan *Sega Genesis*'i (Mega Drive) Ekim'de Japonya'da, Ağustos ayında Kuzey Amerika'da piyasaya sürüldü.
1990	Aralık ayında *Command Keen* ve *Mooned on Mars*, piyasaya sürüldü.
1993	PC oyunu *DOOM* id Software tarafından, 10 Aralık 1993'te piyasaya sürüldü.
1994	Sony, konsol oyun sistemini olan *PlayStation'ı* Aralık'ta önce Japonya'da ve daha sonra 9 Eylül ayında Kuzey Amerika'da piyasaya sürüldü.

1995	*Need for Speed*, PC için Electronic Arts tarafından piyasaya sürüldü.
1996	Eidos *Tomb Raider* oyununu piyasaya sürdü.
1997	*Grand Theft Auto*, Rockstar Games tarafından PC için piyasaya sürüldü.
1997	Ekim ayında Ensemble Studios *Age of Empires'ı* piyasaya sürdü.
1998	Valve Corporation tarafından bir FPS oyunu olan *Half-Life* Kasım ayında piyasaya sürüldü.
1999	*Counter-Strike* piyasaya sürüldü.
1999	Ensemble Studios tarafından *Age of Empires II piyasaya sürüldü.*
2000	Sony, Mart ayında *PlayStation 2* (PS2) oyun konsolunu önce Japonya'da ve 25 Ekim sonra Kuzey Amerika'da piyasaya sürdü.
2001	Microsoft, *Xbox* oyun konsolunu Kasım'da piyasaya sürdü.
2002	*Medal of Honor: Allied Assault* oyunu EA Games tarafından piyasaya sürüldü.
2002	Electronic Arts, *Battlefield 1942'yi* Eylül'de piyasaya sürdü.
2003	*Call of Duty* serisinin ilk oyunu Ekim'de piyasaya sürüldü.
2003	Lucas Arts tarafından *Star Wars: Knights of the Old Republic*, Kasım'da bilgisayarlar için piyasaya sürüldü.
2004	Ubisoft tarafından Mart'ta *Far Cry*, piyasaya sürüldü.
2005	Microsoft, popüler oyun konsollarının ikinci nesli olan Xbox 360'ı22 Kasım 2005'te piyasaya sürdü.
2006	Sony, *PlayStation 3 (PS3)* konsol oyun sistemini Kasım'da Japonya'da daha sonra Kuzey Amerika ve Avrupa'da piyasaya sürdü.
2006	Nintendo, *Wii* oyun konsolu sistemini Kasım ayında Kuzey Amerika'da ve Aralık ayında Japonya'da piyasaya sürüldü.
2007	Electronic Arts tarafından *Crysis*, 13 Kasım 2007'de PC için piyasaya sürüldü.
2009	*Minecraft* oyunu 7 Ekim 2011'de Android işletim sistemi cihazları, 17 Kasım 2011'de iOS cihazlar ve 18 Kasım 2011'de PC'ler için piyasaya sürüldü.
2011	*SWTOR (Star Wars: The Old Repuclic)*, Electronic Arts ve LucasArts tarafından 20 Aralık 2011'de piyasaya sürüldü.
2012	Blizzard Entertainment, *Diablo 3*'ü 15 Mayıs'ta hem PC hem Mac için piyasaya sürdü.
2014	Hearthstone 11 Mart 2014'te piyasaya sürüldü.
2017	*PUBG* Corporation, *PlayerUnknown's Battlegrounds* for PC'yi 20 Aralık 2017'de piyasaya sürdü.

Türkiye'de Dijital Oyun

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) tarafından "Türkiye Elektronik Haberleşme Sektörü 2020 Yılı 4. Çeyrek Pazar Verileri Raporu'na göre Türkiye'de mobil abone sayısı yaklaşık 82,1 milyon. Yine aynı rapora göre ülkemizde geniş bant internet kullanıcı sayısı 82,3 civarında (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu [BTK], Mart 2021). Türkiye'de 2020 yılı itibariyle internet kullanıcılarının %84'ü en az bir mobil cihazla oyun oynuyor ve toplamda 35 milyon mobil oyuncunun bulunduğu ülkemizde bu oyuncuların 22 milyonu bilgisayar oyuncusu iken 17 milyonu konsol oyuncusu (Gaming In Turkey [G.I.T.], Mart 2021). Türkiye'nin oyun sektöründeki büyüklüğü ise 880 milyon dolar (G.I.T., Mart 2021). Bununla beraber Türkiye'de altmış civarında oyun geliştiren şirket bulunuyor. Oyunların çoğu ihraç edilmektedir. Lojistik ve dağıtım maliyetlerinin olmaması, yatırımın geri dönüş oranlarının yüksek olması ve ayrıca pazarın her geçen gün büyüyor olması, oyun geliştiricilerin sayısının artmasını sağlamaktadır. Türkiye'nin sahip olduğu genç nüfus, oyunlara olan talebin artması ve dünya için ülkemizin iyi bir pazar haline gelmesi sonucunu doğurmuştur.

2015-2018 Türkiye Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı'nda oyun sektörünün ülkede geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefler şöyle sıralanabilir: 1. BT sektörü veri altyapısı oluşturulması, 2. BT Sektörüne yönelik teşvik ve desteklerde etkinlik sağlanması, 3. KOBİ'ler için bulut programı geliştirilmesi, 4. Yazılım sektörü çalışma grubu kurulması, 5. FATİH Projesinde içerik üretiminin teşvik edilmesi, 6. BT sektörü firmalarının küresel pazarlara açılımının sağlanması, 7. Oyun sektörü stratejisi oluşturulması, 8. Yazılım firmaları için lokasyon bağımsız destekler oluşturulması, 9. Akıllı cihazlarda yerli katma değerin artırılması (Kalkınma Bakanlığı, Mart 2015).

Türkiye'de dijital oyun sektörü birçok resmî kurum, kuruluş, üniversiteler, sivil toplum örgütleri tarafından desteklenmekte ve bu alanın gelişmesine katkı sunulmaktadırlar. Bunların başında; Ekonomi Bakanlığı, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, ODTÜ, Hacettepe Üniversitesi, Kalkınma Ajansları ve çeşitli sivil toplum örgütleri sayılabilir. KOSGEB, TUBİTAK, Kalkınma Ajansları ise dijital oyun projelerine çeşitli destekler sunmaktadır. Üniversitelerde bu alanda çalışmalardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: Crytek ve Bahçeşehir Üniversitesi işbirliğinde, Sanal Gerçeklik (VR) teknolojisinin geliştirilmesi için kurulmuş VR Merkezi bulunmakta, Hacettepe Üniversitesi'nde Bilişim Enstitüsüne bağlı olarak Bilgisayar Animasyonu ve Oyun Teknolojileri Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Programları, Bilgi Üniversitesi Dijital Oyun Tasarımı Bölümü, İzmir Teknoloji Üniversitesi'nde ise Bilgisayar Oyunları ve teknolojisi Yüksek Lisans Programı, ODTÜ'de de Oyun Teknolojileri Yüksek

Lisans programı bulunmaktadır. Ayrıca Animasyon Teknolojileri ve Oyun Geliştirme Merkezi (ATOM), 2008 yılında ODTÜ Teknokent bünyesinde kurulmuştur. Sivil topum örgütleri de bu alanda aktif rol almaktadır. Türkiye Oyun Geliştiricileri Derneği (TOGED), Oyun Tasarımcıları, Geliştiricileri, Yapım ve Yayıncıları Derneği (OYUNDER), Türkiye Bilişim Derneği bu sivil toplum örgütleri arasında sayılabilir.

Oyun Dili ve Türkçe

Çevrimiçi oyunlarda iletişimi sağlayan "Oyun Dili", hem ara yüze ait hem de oyun süresince çevrimiçi olarak oyuna bağlı olan kullanıcılar arasındaki konuşma ve yazışmaların dili olarak tanımlanabilir. Çevrimiçi oyun kullanıcıları oyun içinde takım halinde oynadıkları oyunlarda, takım arkadaşlarını yönlendirme ve birlikte hareket etme amacıyla kullanacakları ortak bir iletişim diline ihtiyaç duymaktadır. Bu sebebe bağlı olarak oyuncuların buluştuğu ortak dil olan İngilizce temelinde, bu dile ait sözcüklerin ilk seslerinden oluşan kısaltmalardan, bazen de ses ve rakamların birlikte kullanılmasından, duruma göre farklı okuyuş ve anlam özellikleri taşıyan yapay bir dil ortaya çıkmıştır.

Anadili farklı olan insanlar tarafından konuşulan *küresel ortak dil* olarak tanımlanan ve dünya genelinde 1.8 milyar konuşucusu olan İngilizce (Wikipedia, 2021); iletişim, bilim, ticaret, eğlence, diplomasi gibi birçok alanda kullanılan ortak yardımcı bir dil konumundadır. Çince ve İspanyolcadan sonra birinci dil konuşucusu bakımından 355 milyon konuşucusuyla dünyada en çok konuşulan üçüncü dil olan İngilizce, 101 farklı ülkede konuşulması yönüyle dünya sıralamasında ilk sırada yer almaktadır (Uzun, 2012: 121). İngilizce, dünyanın herhangi bir yerinden internet bağlantısı olan bireylerin bir araya gelebildiği bir alan olan çevrimiçi oyunlarda da hem oyunların dili hem oyuncular arasında iletişimin sağlandığı ortak dil olarak kullanılmaktadır. Dünyada birçok farklı ülkede konuşulması göz önüne alındığında, çevrimiçi oynanan oyunların ortak dilinin de İngilizce temelinde gelişen bir dil olması kaçınılmazdır.

Türkçeye birçok dilden alıntı kelimelerin girdiğini görmekteyiz. Yabancı kelime alıntıları iki başlık hâlinde incelenebilir: Bilgi alıntıları ve Özenti alıntıları. Bilgi Alıntılarına; ampul, akvaryum, printer, radyo gibi bilgiye dayalı kullanımlar örnek verilebilir. Özenti alıntıları ise aslında Türkçede karşılıkları olmasına rağmen kullanılan sözcük ve yapılardır; start almak, center, deklare etmek gibi (Gülsevin, 2006:142). Bu alıntılarla birlikte birçok alanda karşımıza çıkan meslekî ve teknik terimlerle birlikte bu alanlarda çalışan insanlar arasında gelişen iletişim dili sebebiyle ihtiyaç duyulan *Gereksinim alıntıları* olduğunu düşünmekteyiz. *Gereksinim alıntıları*; bilgisayar ve yazılım, gastronomi, ekonomi, ilahiyat, endüstri

gibi daha birçok alanda faaliyet gösteren bireylerin kendi aralarında hızlı ve etkili iletişim için ihtiyaç duydukları sözcükleri veya terimleri içeren alıntılar olarak tanımlanabilir. Çevrimiçi oyunlarda kullanıcılar arasında iletişimin sağlandığı dile ait kullanımlar da yine bu başlık altında değerlendirilebilecek alıntılardır.

Çevrimiçi Oyunlarda Kullanılan Terimler

Her oyuna özel kullanılan terimler yanında bütün oyunlarda kullanılan ortak terimler bulunmaktadır. Sayıları yüzlerle ifade edilen bu terimler içerisinden, oyunların oynanması esnasında derlediğimiz terimlerle birlikte bazı oyun sitelerinden alınan terimlere yer verilmiştir. Bu terimler belirlenirken oyunlardaki kullanım sıklıkları dikkate alınarak en çok kullanılan terimlere yer verilmeye çalışılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2

Çevrimiçi Oyunlarda Kullanılan Terimler

AFK (Away From Keyboard)	Bilgisayar oyuncusunun uzun süre hareketsiz kalma durumudur. Oyuncunun cevap veremeyeceğini veya eylemsiz kalacağını ifade eder.
AGGRO	Çevrim içi oynanan oyunlarda grupta olan birinin düşman tarafından hedef alınmasını ifade eder.
ALİAS (Takma ad)	Nick / Nickname. Uzun isimlerin yerine kullanıldığı gibi oyuncunun belirlediği özel bir isim olabilir.
B4N (Bye for Now)	. "Şimdilik hoşça kalın" anlamında kullanılır.
BAN(Yasaklama)	Bir kaynağa erişimin kısıtlanması veya engellenmesi durumunu ifade eder. Kullanıcı hile yaptığı için oyuna erişiminin kısıtlanması ban ile ifade edilir. (Ban yemek)
BG (Bad Game)	1. Kötü oyun tabirinin kısaltmasıdır. .Oyunun dengesiz ve sıkıcı olduğunu anlatır. 2. (background) Arka plan, 3. (battleground) Savaş alanı.
BOSS	Oyunda sıradan düşmanlardan daha güçlü olarak tasarlanan ve bazen yardımlaşma ş-ile yenilebilen düşman.
BRB (Be Right Back)	Kısa süreliğine bilgisayar başından ayrılacağınızı ifade eder.
BUG	Oyunlarda yazılımdan kaynaklı küçük hataları ifade eder.
CAMPER(Pusucu)	Oyun boyunca bir noktada kalıp düşmanları etkisiz hale getiren kişiyi anlatan sözcük.
CLASS	Oyunlarda karakterin mesleğini belirten terim.
CREDITS	Emeği geçenler.
CS	Counter-Strike oyununun kısaltmasıdır.

CTF (Capture The Flag)	Bayrak Yakalama. FPS oyunlarında rakibin üssünden bayraklarını kaçırıp kendi üssünüze getirmenizi ifade eden mod.
DEATHMATCH (Ölüm oyunu)	FPS oyunlarda, tüm oyuncuların tek oynadığı ve en fazla oyuncu öldürenin kazandığı oyunu ifade eder.
DPS (Damage Per Second)	Saniye başına verilen hasarı ifade eder.
EZ (Easy)	Kolay oyundu
E3	Elektronik eğlence fuarı.
FACEROLL	Oyunlarda sahip olunan güçlü yetenek sayesinde yüzünü klavyeye sürerek de olsa rakibin kolaylıkla yenilebileceğini ifade eder.
FFA	Her oyuncunun diğer oyunculara karşı oynadığı oyundur.
FML	"Hayat ne kadar zor." anlamına gelen argo bir terim.
FPS (First Person Shooter)	Oyunda yönlendirdiğiniz karakterinizin bakış açısıyla oynadığınız oyunlar.
FU	Oyun ve sohbet kanallarında küfür olarak kullanılır.
GANG (Gang Killig)	Çeteyle öldürme. Birlikte rakibi öldürme anlamında kullanılır.
GG (Good Game)	"İyi oyundu" ifadesinin kısaltması. Diğer oyunculara güzel bir oyun oynandığını belirtmek için kullanılır.
GLHF (Good Luck, Have Fun)	Moral ifadesi
GRATS	Tebrikler.
İTEM	Oyun içi tüm eşyalar.
KEWL	Cool demenin farklı bir yolu.
KİCK(ATMAK)	1. Kick çevrimiçi gruplarda bir oyuncuyu gruptan, takımdan ya da oyundan atmak için kullanılan komuttur. 2. Ayrıca sunucu ya da sunucudaki bir yönetici tarafından kurallara uymayan bir oyuncuyu sunucudan atmak için de kullanılabilir.
KOS (Kill On Sight)	"Görür görmez öldürün" anlamında kullanılır.
L2P (Learn To Play)	Bir oyuncuyla alay etmek veya hatalı oynadığını söylemek için kullanılan "Oynamayı öğren" anlamında bir ifade.
LAN PARTY	İnsanların bilgisayarları ile bir yerde toplanmasını ifade eder. LAN partisi de denilir.

LEETSPEAK (LEET DİLİ)	*Eleet* veya *leetspeak* olarak da adlandırılabilen *Leet* dili, internette kullanılmak üzere oluşmuş alternatif bir alfabe sistemidir. *Leet* sözcüğü *elite* ifadesinden türetilmiştir. (Wikipedia, 2021). Kullanıcılar, harfler ya da diğer karakterler yerine rakamları kullanır. Örneğin *Leet* dilinde leet sözcüğü *1337* şeklinde yazılır.
LFG (Looking For Grup)	Grup arıyorum.
LOOT	Çevrimiçi oyunlarda rakiplerin üzerinden düşen her türlü eşyaya verilen genel isim.
MOTD (Message Of The Day)	Günün mesajı anlamında kullanılan ve çevrimiçi oyunlarda sık sık güncellenen mesaj veya konuşmayı ifade eder.
NP (No Problem)	Sorun değil.
NT (Nice Try)	Takdir etme.
NUKE	Tüm gücünüzle saldırmak.
OMG (Oh My Gosh/ Oh My God)	Aman Tanrım.
ORLY (Oh Really)	Alay etme anlamında "Gerçekten mi?" anlamında kullanılan ifade.
P2F (Pay to Fast)	Ücret karşılığı hızlı gelişme.
PK(Player Killer)	Oyuncu katili.
PUSH	Karşı takıma baskı yapma.
QQ	"Ağlamayı bırak" veya "Oyundan çık" anlamında bir ifade.
RAGE QUİT	Aşırı sinirlenip oyundan çıkmak.
RAGE	Aşırı sinirlenme.
REP (Report)	Oyunu sabote eden oyuncunun yapımcıya bildirilmesi.
TİLT OLMAK	Sinir olmak.
TRAİN(TREN)	Forum veya yazılı sohbet alanlarında diğer kullanıcıları rahatsız edici davranışları olanlar için kullanılır.
TRYHARD	"Keyif alma, kazanmaya odaklan."
WP (Well played)	İyi oynadın. Oyuncuların birbirini tebrik etmesi.
WTB (Want To Buy)	Oyun içinde herhangi bir malzemeyi satın almak istediğinizi ifade eder.
WTS (Want To Sell)	Oyun içinde herhangi bir malzemeyi satmak istediğinizi ifade eder.
1337 (LEET)	Elit olmayı ifade eder.

SONUÇ

İngilizce dil desteği olmayan oyunların neredeyse piyasada olmadığını söylemek yanlış olmaz. Bu durum, oyun hangi ülkeye ait olursa olsun tüm oyunların dünya piyasalarında yer edinmek için İngilizce dil desteğinin mutlaka olması gerektiğini göstermektedir. Oyun şirketleri pazar paylarını artırmak için, bu çevrimiçi oyunların alıcı bulduğu ülkelerde, konuşulan dil destekleri için oyuna dil yamaları geliştirmektedir. Türk şirketlerin geliştirmiş olduğu Türkçe oyunlar piyasada olsa da bu oyunlar da mutlaka İngilizce dil desteği sunmaktadır.

Çevrimiçi oyunlarda iletişimi sağlayan dil, hem ara yüze ait bir dil hem oyun süresince çevrimiçi olarak oyuna bağlı olan kullanıcılar arasındaki konuşma ve yazışmaların dili olarak tanımlanabilir. Günümüzde küreselleşme ile birlikte faklı kültürlerin ortak dili haline gelen İngilizce, dünyanın herhangi bir yerinden internet bağlantısı olan bireylerin bir araya gelebildiği bir alan olan çevrimiçi oyunlarda da hem oyunların dili hem oyuncular arasında iletişimin sağlandığı dil olarak kullanılmaktadır. Çevrimiçi oyun kullanıcıları oyun içinde takım halinde oynadıkları oyunlarda, yönlendirme ve birlikte hareket etmek amacıyla kullanacakları ortak bir iletişim diline ihtiyaç duymuşlardır. Oyunların ortak kullanılan dilinin İngilizce olması, oyunlarda iletişimin sağlayan ortak dilin de İngilizce olması sonucunu doğurmuştur. Çevrimiçi oyun kullanıcıları, oyunlarda farkında olarak veya olmayarak İngilizceye dayalı, kısaltmalar ve basitleştirilmiş ifadelerden oluşan, bir ortak *Oyun Dili* geliştirmişlerdir. Pratiklik, ani karar ve hız gerektiren oyunlar için geliştirilen bu dilin çok farklı biçimlerde oluşturulduğunu görmekteyiz. Bu ortak *Oyun Dili'* nin sözcükleri; "BRB" veya "GG" gibi basit, kolay söylenebilen veya yazılabilen kısaltma ve terimlerden oluşabildiği gibi bu yapay dil bazen İngilizce sözcüğün kendisinden, bazen sözcüğün bazı seslerinden bazen ses ve sayıların karışımından, bazen de bir sözcük grubunun seslerinin baş harfleri kullanılarak oluşturulmuştur: DEATHMATCH, CTF, B4N, L2 gibi.

Bu ortak oyun dili çevrimiçi oyunlara kullanıcı olarak katılmanın ve takımda yer edebilmenin ön koşulu haline gelmiştir. Bu ortak *Oyun Dili'*ni kullanamayan oyuncu kolaylıkla oyun dışında bırakılmaktadır. Oyunun her aşamasında bu ortak *Oyun Dili'*ni bilmeyen oyuncuların, oyunu oynayabilmeleri ve takım arkadaşlarıyla iletişim kurmaları neredeyse imkânsız.

Oyuncu kitlesi düşünüldüğünde 16-24 yaş grubunun oluşturan bireylerin, bu yapay dilden en çok etkilenen kitle olduğu söylenebilir. Bu yaş grubu, kendi öz kültürünü, millî ve manevî değerlerini öğrenmesi ve en önemlisi bu kültürel ögelerin en temel yapı taşı ve taşıyıcısı olan dili

yani ana dilini incelikleriyle öğrenmesi gerekirken kolaylıkla bu yapay dilin etkisi altına girmektedir. Dilinin yetkin bir kullanıcısı olmayan ve bir dil şuuru taşımayan bireyin yabancı dillerin etkisinden kurtulmasının pek mümkün olmadığı görülmektedir.

Oluşan yapay dili kullanamayan bireyin grupların dışında kalması kaçınılmazdır. Ergenlik dönemi ile birlikte birey; kendini tanıma, keşfetme, bireyselleşme, bağımsızlaşma ve ailesi dışında diğer akran gruplarıyla iletişime geçme gibi davranışları dener ve geliştirir. Bu dönemde ergenlerin bağlanma, bir gruba ait olma veya başkalarından kabul görme gibi sosyal ihtiyaçları nedeniyle arkadaş gruplarının veya akran gruplarının kontrolüne girmesi daha kolaydır. Ergenlik döneminde birey için arkadaşlar oldukça önemlidir. Akranlarıyla aynı süreçleri yaşayan bireyin; düşünceleri onay görür, takdir edilir. Bireyler benzer duygu ve düşünceyi ya da ortak sorunları yaşayan diğer bireylerle arkadaş grupları oluşturur (Kulaksızoğlu, 2004). İnternet yoluyla kurulan iletişimlerde kolaylıkla onay ve kabul elde edilebildiğini ve nihai olarak günümüzde ergenler arasında internet yoluyla arkadaşlık kurmanın popüler hale geldiğini görmekteyiz (Tsai ve Lin, 2003). Özellikle oyun oynayanların yüzde 23'ünü oluşturan16-24 yaş grubu düşünüldüğünde; arkadaşlık ve grubun etkin üyesi olabilme güdüsüyle bu yapay dili öğrenmeyi ve kullanmayı bir ayrıcalık ve gereksinim olarak görmektedir.

Bu yeni kuşağın; basit, kolay ve hızlı anlamak ve anlaşılmak karakterine uygun bir biçimde gelişen bu yapay dil onun kendini daha hızlı ve kısa yoldan ifade etmesini sağlamaktadır. Bu kullanım ilk başta kısa mesajların 160 karakter ile sınırlandırması mecburiyetinden ortaya çıkmış sonra diğer alanlara yayılmıştır. Dışardan bakıldığında pratik, kolay iletişim kurmayı sağlayan bu dil, emoji denilen duygu aktaran resimlerle başka bir boyuta taşınmıştır. Birey anne babasıyla uzun cümleler kurarak konuşmak yerine yapay dillerden edindiği kısa ve Türkçe olmayan yapılarla aynı dili konuşan akranlarıyla iletişim kurmayı tercih etmektedir. Duygularını kısa yoldan ifade ettiğini düşünen bu bireyler, belki yüzlerce farklı Türkçe sözcük ile duygularını ifade edebilecekken bunun yerine karşıdakinin anlayış ve insafına bırakılan kısa yolu tercih etmektedir. Böylece oyun oynayan birey, çevresiyle iletişim kurarak, okuyarak veya yazarak gelişecek olan ana dilini kullanmak yerine işaretlerden ve yapay sözcüklerden oluşan kısır bir dili kullanmaktadır. Öz kültürünü ve bu kültüre ait millî ve manevî değerlerini doğru bir şekilde öğreneceği ve bu kültürel unsurların taşıyıcısı olan dilini yani Türkçeyi, bu yapay dillere tercih ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak Türkçe her dönemde farklı dillerle etkileşime girerek yabancı sözcükleri içerisinde barındırmıştır. Bu sözcükler ya Türkçeleşmiş ya da Türkçenin söyleyiş özelliklerine uygun bir biçim

kullanılmaya devam etmiştir. Burada göz önüne alınması gereken asıl mesele sözcüklerle beraber dilimizi girmeye başlayan yabancı dillere ait bazı yapılar veya bu dillerden yola çıkarak oluşturulan yapay dillerin etkileridir. Dijital oyunlarda ve özellikle çevrimiçi oyunlarda kullanılan bu yapay *Oyun Dili* de dilimizi olumsuz etkileyen bu unsurlar arasında sayılabilir.

ÖNERİLER

Dijital oyunların kullanıcıları arasında konuşulan yapay dil nedeniyle Türkçenin karşı karşıya kaldığı bu kaçınılmaz olumsuz etkinin, zamanında ve yerinde alınacak bazı tedbirlerle en aza indirgenebileceğini düşünmekteyiz. Kurum, kuruluş, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve özellikle bireyler tarafından Türkçe konusunda hassasiyetle alınacak bazı tedbirlerle ilgili önerilerimizi şöyle sıralayabiliriz:

1. Bu yapay dilin Türkçeye etkisini en aza indirebilmek amacıyla kurum ve kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin Türkçenin kullanılması konusunda hassasiyet göstererek oyun terimlerine yeni Türkçe karşılıklar üretmede yetkili kurumlarla işbirliği içerisinde olmalıdır.

2. Oyun sektörünün önemli bir ayağını oluşturan üniversitelerin ve akredite kuruluş ve sivil toplum örgütlerinin; üniversitelerin Türkçe Eğitimi ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri veya Türk Dil Kurumu'yla, oyun dillerini Türkçeleştirme ve terimlerin Türkçe karşılıklarının bulunması ile ilgili iş birliği içerisinde olması.

3. Oyun üreticileri Türkçe sözcük kullanımı konusunda bilinçlendirilmeli ve Türkçe oyunlar yapılırken Türkçe karşılığı olan terimlerin kullanılmasına teşvik edilmeli.

4. Türkçe oyun yapan şirketler resmî kurumlar ve kuruluşlarca desteklenmeli ve Türkçe oyun sayılarının artırılması sağlanmalı.

5. Oyunlar üretilirken Türkçe dil tercihi mutlaka olmalı ve Türkçe oynanan oyunlar için teşvik edici oyun içi avantajlar sağlanmalı.

6. Kurum, kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri, her yaş grubuna yönelik oyun yazma eğitimleri düzenleyerek oyun yazma yaygınlaştırılmalı ve Türkçe, yazılım geliştirmenin her aşamasında kullanılarak bir dil bilinci oluşturulmalı.

7. Oyunda geçen terimleri ve oyuncuların iletişimde kullandığı sözcükleri içeren bir *Oyun/Oyuncu Sözlüğü* oluşturulmalı.

8. Dünyada en çok oynanan oyunlar veya Türk oyuncuların en çok tercih ettiği oyunlar, yapılacak araştırmalarla belirlenmeli ve bu oyunların

Türkçe yamalarını yani dil desteklerini hazırlayacak proje ekipleri kurulmalı.

9. Oyuncular *guild* adı verilen loncalarda buluşarak oyun grupları oluşturmaktadır. Türk oyuncuların kullandığı, Türkçe konuşulan ve Türkçe terimlerin kullanıldığı loncalar ve buluşma alanları oluşturulmalı.

KAYNAKÇA

1. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2021). *Türkiye elektronik haberleşme sektörü, üç aylık pazar verileri raporu (2020 4. Çeyrek).* Erişim adresi: https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/pazar-verileri/ceyrek-raporu-2020-4-ceyrek-26-03-21-kurum-disi.pdf.
2. Computerhope (2021). *Game History.* Erişim adresi: https://www.computerhope.com/history/game.htm.
3. Game (2021). *Wiktionary* sitesinden erişildi: https://en.wiktionary.org/wiki/game
4. Game In Turkey(G.I.T.). (2021). *Türkiye Oyun Sektörü 2020 Raporu.* Erişim adresi: https://www.gaminginturkey.com/tr/turkiye-oyun-sektoru-raporu-2020.
5. Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü.* c.I-II. Ankara: Türk Dil Kurumu.
6. Gülsevin, G. (2006). Dil Kirliliği Sorunu (Türkçede Yabancı Unsurlar Sorunu). G. Gülsevin, E. Boz (Ed.). *Türkçenin Çağdaş Sorunları* içinde (s.147). Ankara: Gazi Kitabevi.
7. İngilizce (2021). *Wikipedia* sitesinden erişildi: https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0ngilizce.
8. Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
9. Rowe, M. (1992). 'Game' tanımı. *Felsefe, 67*(262), 467-479. Erişim adresi: http://www.jstor.org/stable/3751702.
10. Sami, Ş. (2019). *Kamus-ı Türkî*. haz: Paşa Yavuzarslan. Ankara: Türk Dil Kurumu.
11. T.C. Kalkınma Bakanlığı, Bilgi Toplumu Dairesi. (2015). *2015-2018 Bilgi toplumu stratejisi ve Eylem Planı (Yayın No. 2939).* Erişim adresi: http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2020/07/2015-2018-Bilgi-Toplumu-Stratejisi-ve-Eylem-Plani.pdf
12. Tekin, T. (1993). *Irk Bitig The Book of Omens.* Available at: https://altaica.ru/LIBRARY/Tekin%20Talat/Tekin_Irk%20Bitig%20%20The%20Book%20of%20Omens%201993.pdf
13. Tsai, C. C. ve Lin S. S. S. (2003). *Internet addiction of adolescents in Taiwan : An interview study.* CyberPsychology & Behavior, 6, 649-652.
14. Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
15. Türktaş, M. (1999). Divânü Lügâti't- Türk'te Yer Alan ve XI. Yüzyılda Türkler Arasında Oynanan Oyunlar. *PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*, 61-65.

16. Uzun N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 19(2), 115-134.

17. We are social (2021). *Digital 2020 Global Digital Overview*. Erişim adresi: https://wearesocial.com/digital-2020.

Bölüm 26

ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİ VE MENTÖRLÜK

Tuğba BARAN KAYA[1]

1 Dr. Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-9924-4352

Hiç kuşkusuz, öğretmenlik zor bir meslek ve bu meslekte ilerleme de güç bir süreçtir. (Darling-Hammond, 2006). Çocukları eğitmenin toplumda kritik ve önemli bir görev olduğu düşünüldüğünde (Dillon ve Maguire, 2011) öğretmenlerin sayısız sorumluluğu ve öğrenmesi gereken birçok şey olduğu söylenebilir. Graham ve Phelps (2003) çalışmalarında öğretmenlerin sorumluluklarını aşağıdaki şekilde (Şekil 1) özetlemişlerdir.

Şekil 1. Öğretmenlerin sorumlukları (Graham ve Phelps'in (2003) çalışmalarından uyarlanmıştır).

Her ne kadar öğretmen olmanın getirdiği sorumluluklara dair bir çerçeve sunsa da, Graham ve Phelps (2003) yukarıdaki şekli, öğretmen olmanın çeşitli bileşenleri arasındaki dinamik etkileşimleri aktaramadığı

için sınırlı olarak nitelendirmişlerdir. Çünkü öğretmenlik aynı zamanda farklı geçmişlere, ihtiyaçlara, beklentilere, motivasyonlara ve isteklere sahip birçok farklı öğrenci ile ilişki kurmayı içerir. Bu da çocuklarla ilgilenmek, onları tanımak, öğrenmeleriyle ilgili konuları tartışmak konusunda rahat hissetmek ve belki de belirli şekillerde onlara tavsiyede bulunmak anlamına gelir. Ayrıca toplum, öğretmenlerden sağlık, cinsellik, madde bağımlılığı vb. konuları ele almasını ve öğrencileri eğitmesini beklemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin neleri yapabildiklerinin yanı sıra neleri yapabileceklerini de bilmeleri gerekmektedir. (Dillon ve Maguire, 2011). Bunun yanında öğretmenler, günlük olarak çok çeşitli stres nedenleriyle uğraşırlar. Pek çok çalışmada yüksek iş talepleri, öğrenci davranış bozuklukları, çalışma koşullarının kötü olması, iş ortamındaki kötü ilişkiler, rol çatışması, rol belirsizliği, öz yönetim eksikliği, okulun değerler anlayışındaki eksiklikler ve gelişimsel fırsatların eksikliği de dahil olmak üzere öğretmenler için bir dizi stres sebebi bulunmaktadır (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, ve van Veen, 2018). Öğretmenlik mesleğinin bu karmaşık, stresli ve kendinden çok şey beklenen doğası dikkate alındığında, mesleğe yeni başlamış öğretmenler için durum daha da zor görünmektedir. Çünkü onlar hem bu mesleğe hazır değillerdir hem de mesleğin zorlukları ve talepleri ile başa çıkabilecek kadar donanımlı değillerdir (Bradbury, 2010; Klug ve Salzman, 1991).

Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle ilgili literatürde birçok kavram yer almaktadır: “acemi öğretmen”, “aday öğretmen”, “yeni öğretmen”… İlk olarak bu kavramları açıklamak gerekirse acemi ya da yeni öğretmen, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olarak bir eğitim kurumunda öğretmenliğe yeni başlamış (Farrell, 2009), en fazla beş yıl tecrübesi olan (Ingersoll ve Smith, 2003) öğretmendir. Literatürde acemilik süresi için 3 yıl, 5 yıl gibi bir takım süreler yer alsa da, kesin olarak acemilik döneminin bitmesi için kaç yıl öğretmenlik yapmak gerektiği konusunda bir fikir birliği yoktur (Karataş ve Karaman, 2013). Aday öğretmen ise genellikle öğretmen eğitimi programlarını tamamlamış, özel ya da resmi bir eğitim kurumunda öğretime yeni başlayan, ancak asaletini henüz almamış olan öğretmen (Gökyer ve Özer, 2014) olarak tanımlanır. Ülkemiz için bahsedilecek olursa, aday öğretmen kavramı öğretmenliğin ilk yılı için geçerli bir terimdir. Bu açıdan bakıldığında her aday öğretmen acemi öğretmenken, her acemi öğretmen aday öğretmen olmayabilir (Baran Kaya, 2019). Adaylık sürecinin ise öğrenim gören bir öğrenciyken, öğretim yapan bir öğretmen olma sürecindeki geçiş aşaması (Wood ve Stanulis, 2009) olduğu söylenebilir.

Genellikle öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olup, öğretmenliğe başlamak için gerekli sınavları geçince, göreve yeni başlamış öğretmenlerin artık yetkin olduğu düşünülür (Boyd, Grossman,

Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2008). Ancak durum pek de göründüğü gibi değildir. "Sudaki bir balık suyun içinde olduğunu bilmez" diyen eski bir Afrika atasözü ve bu atasözünün tersi yani "sudan çıkmış bir balık" ifadesi görevinin ilk yıllarındaki öğretmenler ile tecrübeli öğretmenlerin deneyimleri arasındaki farkı açık bir şekilde anlatmaktadır. Tecrübeli öğretmenler çoğu zaman, idareciler ve velilerle iletişim kurma, okul ortamının bürokrasisinde gezinme, materyallerin sağlanması gibi geçip giden öğretimin günlük zorlukları üzerine düşünmezler. Değişen yöneticiler, zorlanan öğrenciler ve kaybolan materyallerin akışına kapılıp yüzmeye devam ederler. Öte yandan, mesleğe yeni başlamış öğretmenler sudan çıkmış balık gibi hissedebilirler ve olaylara dışarıdan bakarlar" (Tartivita, 2014,s.1).

Okulların büyük bir çoğunluğunda aday öğretmenler tam ve genellikle zor bir öğretim programından sorumludurlar. Yeni öğretmenlerden müfredat, okul veya yönetim tarafından benimsenen öğretim stratejilerine aşina olurken; okulun olanaklarına ve rutinlerine, bölgenin yönetim politikalarına ve prosedürlerine uyum sağlamaları ve ilk kez kendi sınıf yönetimi yapılarını ve prosedürlerini oluşturmaları beklenmektedir (Mutchler, 2000). Bunların dışında aday öğretmenler okul programının somut taleplerini ve sıra dışı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarken, aynı zamanda kaygı, güvensizlik, hayal kırıklığı, yalnızlık ve hatta depresyon duyguları ile başa çıkma, idare desteğinden yoksun kalma (Fantilli ve McDougall, 2009), sınıf yönetimi, müfredat planlama, bütçelerini ayarlama (Roulston, Legette ve Womack, 2005), mentörler ile yaşanan sıkıntılar veya bir mentörün bulunmaması (Hebert ve Worthy, 2001; Roulston vd.,, 2005) gibi bazı öngörülemeyen zorluklarda yaşamaktadırlar. Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, okulun kararlarında bir etkisinin olmaması (Hendrick ve Childress. 2002), iş yükü ve zaman yönetimi, müfredat bilgisi, değerlendirme ve notlandırma konusundaki endişeler (McCann ve Johannessen, 2004), düşük maaşlar, öğrencilerin disiplin problemleri, mezun olunan fakültenin etkisinin olmaması, kendini geliştirmek için fırsat sunulmaması da yeni öğretmenleri yıpratan diğer unsurlardır (Ingersoll ve Smith, 2003). Böylece yeni öğretmenler sürekli yorgundur (Roulston vd., 2005; Stansbury ve Zimmerman, 2000). Ayrıca yeni bir öğretmen kendi başına öğretim yapma, ders çalışmalarını bir araya getirme, öğrencilere tavsiyede bulunma ve rehberlik etme, evrakları hazırlama, meslektaşları ile birlikte çalışma gibi birçok şey öğrenmek zorundadır. Kaldı ki bu iyi bir öğretmen eğitimi alt yapısına sahip olan biri için bile oldukça zorlu olabilir (Alexakos, 2015). Yeni öğretmenler için bir diğer kritik husus, konu alanı ile ilgili bilgi, bilginin sunuluşu, hangi bilginin sunulacağı ile konulardır (Adams ve Krockover, 1997; Fuller and Bown, 1975). Sweeny'ye (2008) göre de olgunluk, deneyim, kaynaklar ve

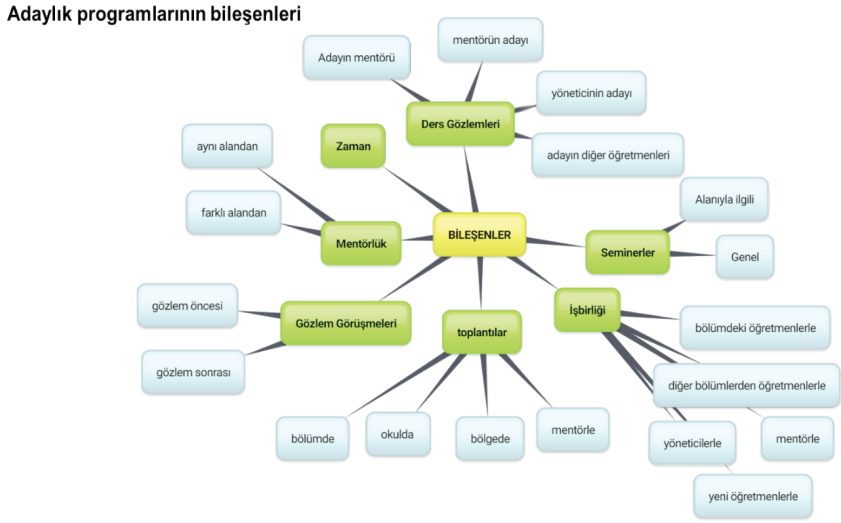
tecrübeli öğretmenlerin geliştirdikleri beceriler olmadan yeni öğretmenler deneme yanılma yöntemiyle öğrenirler. Bu da bazı durumlarda çeşitli savunma mekanizmalarının ve öğretim tarzlarının benimsenmesine yol açabilmektedir. Bu mekanizma ve öğretim tarzları ise çoğunlukla öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bakış açısına zarar veren uygulamalardır (Bond, 2012).

Genel olarak yukarıda açıklanan acemilik döneminin zorluklarına bir de önceki beklentiler ile düşük maaş, zayıf sosyal uyum ve yetersiz otoriteden kaynaklanan gerçekler arasında büyük bir uçurumun söz konusu olması eklenince, bu uçurum meslekten ayrılmalarına dahi yol açabilmektedir (Boe, Cook ve Sunderland, 2008). Kaldı ki birçok ülkede mesleki anlamda tatmin olamayan ve mesleki gelişim sağlayamayan acemi öğretmenlerin mesleği bıraktıkları görülmüştür (Alliance for Excellent Education, 2004; Ingersoll ve Perda, 2010; McCreight, 2000). Ülkemizde ise uzun yıllardan beri var olan işsizlik sorunundan dolayı, acemi öğretmenler mesleği bırakmayı göze alamasalar da (Toker-Gökçe, 2013), daha mesleğinin başında mesleki açıdan yıpranmış öğretmenlerin uzun yıllar öğrencilere eğitim verecek olması, eğitim-öğretimin kalitesini düşürecek en temel unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Baran-Kaya, 2019). Bu gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmamak için acemi öğretmenlerin, ilk yıllarında güçlü bir öğretmen yeterliği duygusu geliştirmelerini desteklemek oldukça önemlidir (Tait, 2008).

Öğretmenlerin gelişiminin desteklenmesi için geleneksel ve alternatif modeller olduğu bilinmektedir. Geleneksel modelde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları asıl şeylerin değil, dışarıdan bir uzmanın görüşüne dayanarak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli görülen içeriği ya da fırsatları ortaya koyar (Lieberman, 1995; Loucks-Horsely, Love, Stiles, Mundry, ve Hewson, 2003). Bunlar çalıştaylar, danışmanın eğitilmesi, seminerler gibi temel olarak hiyerarşik bir biçimde yeni öğretme ve öğrenme fikirlerini doğrudan aktarmaya dayanmaktadır (Ruopp ve Haavind, 1993). Dolayısıyla öğretmenler içeriği, odak noktalarını ve oturumları çok az kontrol edebilirler (Sykes, 1996). Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimden beklentileri farklıdır. Onlar kendilerine verilen desteğin araştırma temelli olmasını, öğretmenlerin öğrenme deneyimleri bağlamında hem içerik hem de pedagojik bilginin ele alınmasını, reform temelli örnek kaynaklara erişme ve bunları tartışma fırsatlarının sunulmasını, yeni öğretim uygulamaları için kaynak yaratma ve bunların yayınlama olanakları sağlanmasını talep etmektedirler (Ball, 1996; Cooney ve Krainer, 1996; Lieberman, 1995; Loucks- Horsely ve diğerleri, 2003; Sykes, 1996, Akt: Dalgarno ve Colgan, 2007). Dolayısıyla alternatif mesleki gelişim modelleri geleneksel yöntemlerin ihtiyaçları karşılayamadığı düşüncesinden hareketle ortaya çıkmış (Dalgarno

ve Colgan, 2007); ortak zorlukları paylaşan grupların ihtiyaçlarını karşılamak için yerel ve ilgili çözümleri tasarlamak için taban düzeyinde bir hareket olmuştur. Bu daha küçük, yerel profesyonel gelişim girişimleri çeşitli biçimlerde olabilir, ancak bunların tümü, zaman içinde birbirleriyle diyaloğu, yansımayı ve geribildirimi içerecek şekilde sadece bilginin paylaşılmasının ötesinde, birlikte çalışan bir öğrenenler topluluğunu merkeze almışlardır (Shaughnessy, 1998).

Geleneksel veya alternatif acemi öğretmenlerin desteklenmesi birçok ülkede adaylık ve mentörlük programları sayesinde gerçekleşmektedir. Adaylık programları yeni öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasını ve desteklenmesini ifade ederken (Ingersoll ve Kralik, 2004), mentörlük deneyimli bir öğretmenin yeni bir öğretmen için görevlendirilmesidir (Dawson, 2010; Weiss ve Weiss, 1999). Çeşitli çalışmalar, iyi düşünülen ve iyi uygulanan öğretmen mentörlük ve adaylık programlarının, yeni öğretmenlerin mesleki doyum, etkinlik ve kalıcılığını arttırmada başarılı olduğunu göstermektedir. (Ingersoll ve Smith, 2004). Kaliteli bir aday öğretmen yetiştirme sürecinde yeni öğretmenler, eğitici mentör desteği ve biçimlendirici değerlendirme ile düzenlenmiş bir mesleki gelişim programı aracılığıyla öğretmeyi öğrenirler. Ayrıca bu programların ilk öğretmenlik yıllarında yeni öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını desteklemesi de beklenmektedir (Wood ve Stanulis, 2009). Adaylık programlarının etkisi elbette acemi öğretmenlerin aldığı destek türlerine ve sayısına bağlıdır (Ingersoll, 2012). Baran Kaya (2019) adaylık programlarında yer alabilecek olası destek türlerini aşağıdaki şekilde özetlemiştir:



Şekil 2. Adaylık programlarında yer alan bileşenler (Baran Kaya, 2019, s. 20)

Şekil 2'de görüldüğü gibi adaylık programlarında birçok bileşen yer alabilmektedir. Dünyanın birçok yerinde en ön plana çıkan adaylık faaliyeti mentörlük olmasına rağmen, Watkins (2005) her ne kadar doğru ve etkin olursa olsun mentörlüğün tek başına, adaylık sürecinin tamamını oluşturmadığını belirtmiştir. Aday öğretmenlerin mentörleri, her ne kadar aynı alandan olması daha etkili görülürse de (Bianchini ve Brenner, 2009; Smith ve Ingersoll, 2004) farklı alandan da olabilir. Aday öğretmen yetiştirme programlarında aday öğretmenin mentörünü ve diğer öğretmenleri gözlemlemesi söz konusu olabileceği gibi, mentörün ve yöneticilerin de adayı gözlemlemesi söz konusu olabilir. Bu gözlemler için öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılabilir. Ülkemizde en temel adaylık faaliyetlerinden olan seminerler, genel ya da adayların alanlarına yönelik gerçekleştirilebilir. Ancak ülkemizde alana yönelik seminerler yapılmadığını da belirtmek gerekir. Ayrıca yalnızca mentörle gerçekleştirilebileceği gibi bölümde, okulda, bölgede toplantılar gerçekleştirilebilir. Bunun yanında adayların mentörüyle, yöneticilerle, diğer acemi öğretmenlerle, kendi bölümündeki ve diğer bölümlerden öğretmenlerle işbirliği içinde olması sağlanabilir. Son olarak adaya kendini geliştirebilmesi için zaman sağlanabilir. Bu sayılan faaliyetlerden tümü bir adaylık programında yer alabileceği gibi bir ya da birkaçının da yer alabileceği bilinmektedir.

Bu bölümde ülkemizde ve dünyada adaylık faaliyetlerinden en ön plana çıkan mentörlük faaliyeti ele alınacaktır. Mentörlük, genellikle daha az deneyimli bir birey ile mentör olarak bilinen daha deneyimli bir kişi arasındaki ilişkiyi tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Wai-Packard, 2009). Mentör terimi, Odysseus'un yokluğunda, oğlu Telemachus'a Mentor'un olgunlaşıncaya ve bağımsız olarak düşünüp hareket edebilene kadar rehberlik etme sorumluluğunu üstlendiği Yunan mitolojisinden türemiştir (Barkun, 2006).

Bir aday öğretmen yetiştirme stratejisi olarak bakıldığında ise mentörlük, yeni atanmış öğretmenlere yol göstermek ve destek sağlamak için daha tecrübeli bir öğretmen atanması olarak tanımlanabilir (Ingersoll ve Strong 2011). Mentör öğretmen ise yeni öğretmenin öğretmenlikteki ilk deneyimleri sırasında kendisiyle çalışan (Gloham, 2018), ona rehberlik eden, öğreten ve koçluk yapan deneyimli bir öğretmendir (Villani, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] (1995) göre ise mentör, aday öğretmeni yetiştirmek üzere görevlendirilen öğretmendir. Ayrıca mentör öğretmen yerine danışman veya rehber öğretmen kavramları da kullanılabilmektedir.

Mentörlükte takım yaklaşımı ve ahbap yaklaşımı (buddy) iki tür model söz konusudur. Takım yaklaşımı daha formal olup, mesleki gelişim önceliklidir ve bu mesleki gelişim üzerine odaklanılmış, planlanmış ve belirlidir. Ahbap yaklaşımı ise daha informal yapıdadır ve mentör

mesleki gelişimden çok akran desteği sağlar (Klug ve Salzman, 1991). Green-Powell (2012) daha informal yapıda olan planlı mentörlüğün yapılandırılmış bir ortam veya program içinde gerçekleştiğini, doğal mentörlüğün arkadaşlık ve meslektaşlık, öğretim, koçluk ve danışmanlık yoluyla gerçekleştiğini belirtmiştir.

Mentörlük, devam eden destek ve işbirliğini kolaylaştıran bir ilişkiyi ve gelişmiş öğretim stratejilerine dönüşen bilgi ve becerilerin geliştirilmesini amaçladığı için, acemi öğretmenleri desteklemek için etkili bir yöntem olarak algılanmaktadır (Cook, 2012). Acemi öğretmenlerin, kariyerlerini keşfetmelerine, derinlemesine düşünmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olacak etkili öğretmen mentörlük programlarına ihtiyaçları vardır. Bu tür mentörlük programlarına katılmak, yeni başlayan öğretmenlerin meslekte kalma oranını olumlu yönde etkileyebilir (Grossman ve Davis, 2012; Steinke ve Putnam, 2011). Ayrıca mentörlük uygulamasının sadece acemi öğretmenler için değil mentörlerin kişisel ve mesleki gelişimi için de birçok yararı olabilmektedir (Hagger ve McIntyre, 2006; Yeomans ve Sampson, 1994). Bu uygulama sayesinde mentörler de en son teoriler ve uygulamalarla donanmış öğretmen eğitim programlarından henüz mezun olmuş yeni öğretmenlerden modern ve yenilikçi öğretim yöntemlerini öğrenebilirler (Kelley, 2004). Kaldı ki koçluk ve mentörlüğün, ihtiyaç duyulan her yerde öğretmenlerin üretkenliğini ve davranışlarını güçlendirdiği bilinmektedir (Loder, 2006).

Mentörlükteki en önemli hususlardan biri, mentörlerin okuldaki yeni öğretmenlerle dikkatli bir şekilde eşleştirilmeleri gerektiğidir (Bartell, 2005; Mcbride, 2012; World Bank, 2009). Bir diğer önemli husus ise mentörlerin yeni rolleri hakkında eğitim almaları gerektiğidir. Yeni öğretmenlere mentörlük yapmak, öğretmenlik yapmak ya da öğretmen adayları için atölye çalışması yapmakla aynı şey değildir. Ayrıca bir öğretmeni "düzeltmek" veya "onarmak" anlamına da gelmez; bunun yerine, yeni bir öğretmenin acemi bir rolden tamamen pratik bir mesleğe getirilmesinde rol ve sorumluluğunun bir parçası olarak görülmesi gerekir. Öğretmenler genellikle andragoji (yetişkin eğitimi) kavramlarını anlamamaktadır ve bu nedenle diğer yetişkinlerle nasıl çalışılacağı konusunda eğitime ihtiyaç duymaktadır (World Bank, 2009).

Adaylık programları ve mentörlük sıklıkla birbirinin yerine kullanılır, ancak eş anlamlı terimler değillerdir. Adaylık programları yeni öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasını ve desteklenmesini ifade ederken (Gloham, 2018; Ingersoll ve Kralik, 2004), mentörlük, planlama, uygulama ve değerlendirme amacıyla okullarda yeni başlayan öğretmenlere tecrübeli öğretmenler tarafından sağlanan kişisel rehberlik olarak tanımlamaktadır (Ingersoll ve Strong, 2011) ve mentörlük adaylık eğitim programlarının bir bileşenidir (Wong, 2004). Mentörlük ve geniş

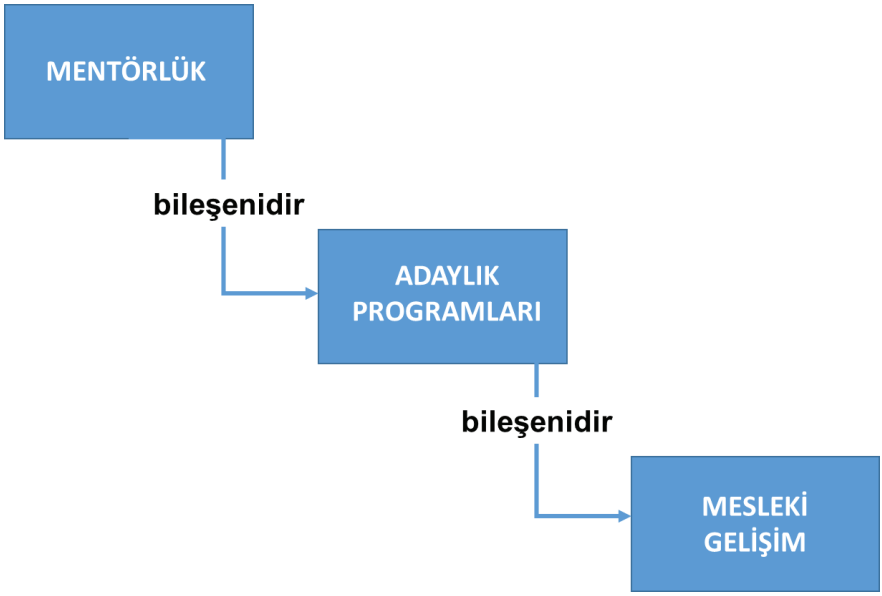
kapsamlı adaylık programlarının farkları aşağıdaki şekilde yer almaktadır (Wong, 2004):

Şekil 3. Mentörlük ve adaylık programının farkları (Wong, 2004, s.45)

Yukarıda da bahsedildiği üzere mentörlük esasında adaylık programlarının faaliyetlerinden biridir. Bu yüzden Şekil 3'e bakıldığında adaylık programları daha çok mesleki gelişimi desteklerken, mentörlük faaliyetinin meslekte kalma ve desteğe odaklandığı görülmektedir. Mentörlükte destek sağlayan tek bir mentör bulunurken, adaylık programlarında birden çok destek kaynağı yer alabilmektedir. Adaylık programları sürekli mesleki gelişimin bir bölümü olarak görülürken, mentörlük daha soyutlanmış bir aşama olarak görülmektedir. Mentörlük daha sınırlı bir destek tipi olduğu için daha sınırlı kaynak harcanırken, adaylık programları birçok faaliyeti de içinde barındırdığı için daha geniş kapsamlı kaynakların harcanması söz konusudur. Mentör adayın gözlemlediği her davranışına tepki verirken, adaylık programlarının belirli bir vizyonu vardır ve akademik standartlara uygunluk ilkesini konu edinir. Womack-Wynee vd. (2011), mentörlük sürecini etkili bir adaylık programı ile birleştirmenin, çoğu zaman buna ihtiyacı olan acemi öğretmenler için asgari bir yıllık eğitim ve destek sağlama ile sonuçlanabileceğini açıklamaktadır.

Aday öğretmenleri desteklemek adına gerçekleştirilen adaylık ve mentörlük faaliyetlerinin temelde mesleğin başındaki öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik olduğunu söylemek mümkündür. Kaldı ki yukarıda sayılan birçok zorlukla karşı karşıya kalan acemilere mesleklerinin ilk yıllarında sağlanan desteğin, onların mesleki gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Carter ve Francis, 2001). Wong (2004)

adaylık programları ile mentörlük ve mesleki gelişimin birbiriyle olan ilişkisini aşağıdaki şekilde (Şekil 4) ifade etmektedir.



Şekil 4. Mentörlük, adaylık programları ve mesleki gelişim ilişkisi (Wong, 2004, s. 44)

Şekil 4'e bakıldığında mentörlüğün adaylık programlarının bir bileşeni, mentörlük ve adaylık programlarının ise mesleki gelişim bir bileşeni, bir parçası olduğu anlaşılmaktadır. Acemi öğretmen olsun olmasın tüm öğretmenlerin en temel ihtiyacının mesleki gelişim olduğu düşünülürse, mentörlük ve adaylık programlarının mesleklerinin ilk yıllarında adayları desteklemek adına oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

Adams, P. E. and Krockover, G. H. (1997). Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. *Science Education*, *81*(1), 29-50.

Alexakos, K. (2015*). Being a teacher| researcher: A primer on doing authentic inquiry research on teaching and learning*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers..

Alliance for Excellent Education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality novice teachers*. Washington, DC: Author.

Baran Kaya, T. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin adaylık süreçlerinin farklı açılardan değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Barkun, A. (2006). Maximizing the relationship with a mentor. *Gastrointestinal endoscopy*, *64*(6), S4-S6.

Bartell, A.C. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bianchini, J. A. and Brenner, M. E. (2010). The role of induction in learning to teach towards equity: a study of beginning science and mathematics teachers. *Science Education*, *94*(1), 164-195

Boe, E. E., Cook, L. H., ve Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional children*, *75*(1), 7-31.

Bond, S. (2012). *Perceptions of support, induction, and intentions by secondary science and mathematics teachers on job retention* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.

Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., ve Wyckoff, J. (2008). The impact of assessment and accountability on teacher recruitment and retention. *Public Finance Review*, *36*(1), 88–111.

Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Teacher Education*, *94*(6), 1049-1071.

Carter, M. and Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *29*(3), 249-262.

Cook, J. (2012). Examining the mentoring experience of teachers. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *7*(1), 1-10.

Dalgarno, N. and Colgan, L. (2007). Supporting novice elementary mathematics teachers' induction in professional communities and providing innovative forms of pedagogical content knowledge development through information

and communication technology. *Teaching and Teacher Education*, *23*(7), 1051-1065.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, *57*(3), 300-314.

Dawson, S. A. (2010). *Analysis of state induction and mentoring policies for new special education teachers*. Doctoral dissertation. ProQuest LLC. [Online] Available: http://eric.ed.gov/?id=ED513429.

Dillon J. ve Maguire, M. (2011) Developing as a student teacher In Dillon, J., ve Maguire, M. (Eds.), *Becoming a teacher: Issues in secondary education*. McGraw-Hill Education (UK).

Fantilli, R. D. and McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, *25*(6), 814-825.

Farrell, T. S. (2009). The novice teacher experience. In A. Burns ve J. C. Richards (Eds) *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 182-189). Cambridge: Cambridge University Press.

Fuller, F. and Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education, seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education*, (Part 2). Chicago: University of Chicago Press.

Gholam, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. *International Journal of Progressive Education*, *14*(2), 1-12.

Gökyer, N., ve Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları. *Electronic Turkish Studies*, *9*(2), 691-712.

Graham, A ve Phelps, R 2003, 'Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes'. *Australian Journal of Teacher Education*, *27*(2), 11-24.

Green-Powell, P. (2012). The rewards of mentoring. *US-China Education Review*, *B*(1), 99-106.

Grossman, P., ve Davis, E. (2012). Mentoring that fits. *Educational Leadership*, *69*(8), 54-57.

Hagger, H., ve McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. and Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, *24*(6), 626-643.

Hebert, E. and Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, *17*(8), 897-911.

Hendrick, L. and Childress, L. J. (2002). *The RIMS beginning teacher support and assessment partnership: A study of eight years of collaboration*. Paper

presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.

Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93, 47–51.

Ingersoll, R. M. and Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Educational Commission of States.

Ingersoll, R. M. and Perda, D. (2010). Is the supply of mathematics and science teachers sufficient? *American Educational Research Journal*, *43*(3), 563-594.

Ingersoll, R. M. and Smith, T. (2003).The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, *60*(8), 30-33.

Ingersoll, R. M., ve Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter?. *NASSP Bulletin*, *88*(638), 28-40.

Ingersoll, R. M. and Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, *81*(2), 201-233.

Karataş, P., ve Karaman, A. C. (2013). Challenges faced by novice language teachers: Support, identity, and pedagogy in the initial years of teaching. *The International Journal of Research in Teacher Education*, *4*(3), 10-23.

Kelley, L. M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55, 438-448.

Klug, B. J. and Salzman, S. A. (1991). Formal ınduction vs. ınformal mentoring: Comparative effects and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, *7*(3), 241- 251.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76, 591–596.

Loder, T. (2006). Why we can't leave public schools behind: The inseparable legacy of public education and american democracy. *Educational Researcher*, *35*(5), 30- 35.

Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S. Love, N and Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McBride, C. P. (2012). *Components of effective teacher induction programs and the impact of experienced mentors* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arkansas, Arkansas.

McCann, T. M. and Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry?. *The Clearing House*, *77*(4), 138-145.

McCreight, C. (2000). *Teacher attrition, shortage, and strategies for teacher retention. Research report*. (ERIC Document ReproductionService No. ED444986).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1995). *Milli eğitim bakanlığı aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik*. https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/45068? AspxAutoDetectCookieSupport=1 adresinden 02 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.

Mutchler, E. Sue (2000). *Lessons from research on teacher mentoring: Review of the literature*. U.S. Department of Education. Retrieved from ERIC database.

Pogrund, R. L., ve Cowan, C. (2013). Perceptions of a statewide mentor program for new itinerant vision professionals. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, *107*(5), 351-362.

Roulston, K., Legette, R. and Womack, S. T. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, *7*(1), 59- 82.

Ruopp, R. and Haavind, S. (1993). From current practice to projects. In R. Ruopp, S. Gall, B. Drayton and M. Pfister (Eds.), *LabNet: Toward a community of practice* (pp. 21– 57). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shaughnessy, J. (1998). *Initial guidelines on becoming a learning community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Labs (ERIC Document Reproduction Service No. ED442174).

Smith, T. M. and Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, *41*(3), 681-714.

Stansbury, K. and Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: designing support for beginning teachers knowledge brief* (Report RJ96006901). Washington: Office of Educational Research and Improvement (ED).

Steinke, L. J., ve Putnam, A. R. (2011). Mentoring teachers in technology education: Analyzing the need. *The Journal of Technology Studies*, *37*(1), 41-49.

Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77, 465–467.

Sweeny, B. (2008). *Leading the teacher induction and mentoring program* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, *35*(4), 57-75.

Tartivita, P. (2014). *A fish in water: Implementing an induction and mentoring program for novice teachers and mentors at a high school* (Unpublished doctoral dissertation). The State University of New Jersey, New Jersey.

Toker-Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.

Villani, S. (2009). *Mentoring programs for new teachers: Models of induction and support*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Yeomans, R., ve Sampson, J. (Eds.). (1994). *Mentorship in the primary school*. London: Falmer Press.

Wai-Packard, B. (2009). Definition of mentoring. Retrieved May 2, 2021 from https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.800.1635&rep=rep1&type=pdf.

Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers: Three strategies for collaboration and support. *The Clearing House*, *79*(2), 83-87.

Weiss, E. M. ve Weiss, S. G. (1999) *Beginning teacher induction* (EDO-SP-1999±3) (Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education).

Womack-Wynne, C., Dees, E., Leech, D., LaPlant, J., Brockmeier, L., ve Gibson, N. (2011). Teacher's perceptions of the first-year experience and mentoring.International *Journal of Educational Leadership Preparation*, *4*(1), 1-11.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, *88*(638), pp. 41–58.

Wood, A. L. and Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction:"Fourth-wave"(1997– 2006) induction programs. *The New Educator*, *5*(1), 1-23.

World Bank (2009). *Induction programs for newly trained teachers (English)*. Policy brief: no. 6. Washington, DC: World Bank.

Bölüm 27

MİNNETTARLIK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ[1]

Zeynep BAŞERER BERBER[2]

1 Bu çalışma yazarın 2018 yılında savunduğu "Üniversite öğrencilerinde minnettarlığın ve özgeci davranışın bazı değişkenlerle yordanması" adlı yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, zeynep.baserer@atauni.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-5422-8532

Giriş

Minnettarlık 1930'lu yıllardan itibaren sosyal bilimciler tarafından merak edilen bir konu olmuştur. İlk olarak teologlar, ahlak filozofları ve yazarlar tarafından ele alınan minnettarlık, daha sonraki süreçlerde pozitif psikoloji alanının gelişmesiyle birlikte bu alanda da ele alındığı görülmüştür (Oğuz Duran, 2015).

Alan yazında daha fazla dikkat çekmesini sağlayan kişilerin başında Robert Emmons gelmektedir. Emmons (2007)'a göre minnettarlık "bir hediye kaşılığında şükran duyma"dır. Yardım davranışlarını oluşturan ve toplumsal bağların teşvikini sağlayan, insanların birbirlerine karşı daha yardımsever, destekleyici, bağışlayıcı ve empatik davranmalarını kolaylaştıran bir duygudur (McCullough, Emmons & Tsang, 2002; McCullough & vd., 2002; Yüksel ve Oğuz Duran, 2012).

Minnettarlık; başka insanlardan veya varlıklardan bir fayda sağlandığında bunu fark etme ve hediye alma gibi olumlu duygularla tepki vermeye katkıda bulunur. Bireyde kendisi için anlamlı ve önemli olan bir şeyin kıymetine ilişkin farkındalık oluşmasını ve bireyin yaptığı şeyin iyi bir şey olduğunu fark etmesine aracılık eder (Akın ve Yalnız, 2015; Yüksel ve Oğuz Duran, 2012).

Minnettarlık yaşamın eksikliklerine odaklanmak yerine nimetlerine odaklanan rasyonel bir seçimdir (Emmons, 2007; Emmons & Hill, 2001; Froh, Kashdan, Ozimkowski & Miller, 2009). İster hak edilmiş isterse de hak edilmemiş somut ya da soyut iyilik hareketine yanıt olarak verilen bir sevinç duygusudur (Emmons & Hill, 2001; Lazarus & Lazarus, 1994; McCullough vd., 2001; Oğuz Duran ve Tan, 2013). Başkalarının kişinin refahına katkıda bulunmak için sergilediği davranışlara bir yanıttır (McCullough vd., 2001).

Minnettarlığın hem psikolojik hem de sosyal anlamda insanlara pek çok katkısının olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan en dikkat çekici olanı gönüllülüğü ve hoşnut olma durumundan kaynaklanan teşekkür etme davranışı göstermeye ve yaşanılanları taktir etmeyi sağlamasıdır (Emmons & McCullough, 2003). Minnettarlık pozitif duygu yaratarak insanları daha sağlıklı ve daha dayanıklı birey haline getirrir (Froh vd., 2011; Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Olumlu düşünmeyi sağlayarak affetmeyi mümkün kılar. Bu sayede kişilerarası ilişkilerin kalitesinin artmasına yola açar (Emmons & Mishra, 2010; Wood, Froh & Geraghty, 2010). Yardım davranışların ortaya çıkmasını sağlayarak toplumsal bağların artmasını teşfik eder (Katherine Nelson & Lyubomirsky, 2016). Uyumluluk, hoşluk, sevgi ve şefkat gösterme, empati gibi pozitif düşüncelerin oluşmasına katkıda bulunur (Katherine Nelson & Lyubomirsky, 2016; Koole, Jager, van den Berg, Vlek & Hofstee, 2001;

McCullough, Emmons & Tsang, 2002; Tong & Yang, 2011; Watkins vd., 2003). Kıskançlık gibi olumsuz kişilerarası duyguları oluşmasını engeller (Smith, Parrott, Diener, Hoyle, & Kim, 1999). Yarattığı olumlu düşünceler sayesinde hem depresyon ve stresin azalmasını sağlar hem de narsizimi azaltarak ilişkilerin oluşmasına katkıda bulunur (Algoe, Haidt & Gable, 2008; Emmons & McCullough, 2003; Farwell & Wohlwend-Lloyd, 1998). Dolayısıyal minnettarlık duygusunun insanlara yaşam süresi boyunca mutlu ve zihinsel anlamda sağlıklı olmaya katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

Minnettarlığın bahsi geçen faydaları ile son yıllarda minnettarlığı geliştirmeye yönelik çalışmaların hız kazandığı görülmektedir (Emmons & McCullough, 2003; Froh, Sefick & Emmons, 2008). Minnettarlığa yönelik çalışmalardan elde edilen bulgular ışığında minnettarlığın çocuk, ergen ve yetişkinlerin kendilerini iyi hissetmelerinin ötesinde olduğu ortadır (Oğuz Duran, 2015). Minnettarlığın gelişmesine yönelik yapılacak her bir etkinliğin etkili olup olmadığını tespit etmek için bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Minnettarlığa yönelik alan yazında yer alan bazı ölçme araçları bulunmaktadır. Bu ölçme araçları ise aşağıda yer alan Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Minnettarlığa Yönelik Alan Yazında Yer Alan Bazı Ölçekler

Referans	Ölçeğin Adı	Ölçekte Minnettarlığa İlişkin Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Çalışma Grubu
Yüksel ve Oğuz Duran (2012)	Minnettarlık Ölçeği'nin yetişkinlere uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.	Minnettarlığın Kendini Anlatma Tipi	6	22-58 Yaş Arası Öğretmen
Anas, Husain, Khan & Aijaz (2016)	Minnettarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu (Development and Standardization of the Gratitude Scale)	Hayatın arzu edilen yönleri (Desirable aspects of Life) Minnettarlığın karşılıklı doğası (Reciprocal nature of Gratitude) Başkalarına şükran (Gratitude towards others) Şükran deneyimi (Experience Gratitude) Şükranla İlgili Faaliyetler (Gratitude-related Activities)	26	21-40 Yaş Arası Bireyler
Oğuz Duran (2017)	Minnettarlık Gücenme ve Takdir Ölçeği Gözden Geçirilmiş Kısa Formu (K-MGTÖ)	Yoksunluk Duygusu Yokluğu Basit Takdir Diğerlerini Takdir	16	Üniversite Öğrencileri

Araz ve Erdugan (2017)	Minnettarlık Dışavurum Ölçeği Geliştirme Çalışması	Sözel Dışavurum Sözel Olmayan Dışavurum Öteki Odaklı Dışavurum	11	18-73 Yaş Arası Bireyler

Tablo 1 incelendiğinde Yüksel ve Oğuz Duran (2012) ile Oğuz Duran (2017)'ın ölçek çalışmalarının uyarlama olduğu, Araz ve Erdugan (2017)'ın çalışmasının minnettarlığın sadece dışavurum boyutunu ele aldığı, Anas ve diğerlerinin (2016) ise Hindistan halkına uygun olarak ölçek hazırladıkları görülmektedir. Dolayısıyla yapılan incelemeler sonucunda Türk kültür yapısına uygun ölçme aracına rastlanılmamıştır. Yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, alandaki bu eksikliğin giderilmesi açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu nedenle araştırmanın yönteminde "Minnettarlık Ölçeği"nin geliştirilmesinde çalışma grubu hakkında bilgiler verilmiş ve izlenen süreçler aktarılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de yaşayan farklı sosyoekonomik düzeye sahip 20 yaş ve üstü yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %60'ı (n=504) kadın, % 40'ı (n=336) erkektir. Bu kapsamda toplam 840 kişiye ulaşılmıştır. Çalışma grubunun 20 yaş üstü bireylerden seçilmesinin nedeni Kohlberg'in ahlak gelişim kuramının geleneksel düzeyinin ölçüt olarak ele alınmış olmasıdır. Yaklaşık olarak 20 yaşına kadar süren bu dönemde birey artık başkalarına karşı daha fazla güven duymayı öğrenirken, bağlılık ve minnettarlık ile ilgili bilişsel kazanımları da elde etmektedir (Can, 2013). Dolayısıyla 20 yaş ve sonrası için minnettarlık ile ilgili bilişsel kazanımları elde etmiş olan bireylerin bu düzeylerinin ne oranda değiştiğini tespit etmek amacıyla ölçeğin çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunun 840 kişi üzerinden yürütülmesinin nedeni ise oluşturulan ölçek maddeleri ile yakından ilişkilidir. Nitekim Tavşancıl (2005)'a göre "anlamlı ve güvenilir bir bir ölçme aracı için kişi sayısının madde sayısından en az beş katı olması gerekmektedir". Başlangıçta 40 maddelik bir ölçeme aracı tasarlandığı ve ölçek geliştirilirken hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilmesi için çalışma grubunun rastgele iki eşit gruba (DFA=420; AFA=420) ayrılacağı da göz önüne alındığında 840 verinin hem anlamlı hem de güvenilir bir ölçme aracı için ideal olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Minnettarlık Ölçeği'nin geliştirilmesi için ilk önce konuyla ilgili alan yazın incelemesi yapılmıştır. Yapılan incelemeler doğrultusunda minnettarlık düzeylerine yönelik göstergeler ile ölçekte kullanılabilcek ifadeler oluşturulmuştur. Bunlara ek olarak ölçek maddelerine farklı bir bakış açısı kazandırmak adına 20 yaş ve üstü bireylerden rastgele olarak seçilen 50 kişilik bir gruba "Minnettarlık nedir?", "Minnettarlığın ne olduğuna dair aklınıza gelen ilk beş cümleyi yazınız." şeklinde sorular sorulmuştur. Cevaplar incelendikten sonra minnettarlık tanımını yansıtan cümlelere odaklanılmıştır. Hem alan yazın aracılığı ile oluşturulan maddeler hem de gelen cevaplar bir araya getirilerek 40 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçekte yer alan ifadeler ilk olarak çalışma grubu içinde yer alan rastgele seçilmiş beş kişiye kontrol ettirilmiştir. Gelen cevaplara yönelik olarak maddeler tekrar kontrol edilmiş ve düzenlenmiştir. Daha sonra ise ölçekte yer alan ifadeler Felsefe Grubu Eğitimi alanından bir, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından üç, Türkçe Eğitimi alanında iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleriyle birlikte maddeler revize edilmiş ve son hali verilmiştir. Bu değerlendirmeler sonrasında 40 maddelik deneme formu, gerekli görülen düzenlemeler sonunda son halini almış ve yine 40 maddelik bir forma dönüştürülmüştür. Oluşturulan ölçek formunun 33 maddesi olumlu, 7 maddesi (11, 17, 23, 25, 36, 37 ve 39) olumsuz yargı içerecek şekilde tasarlanmıştır. Ölçeğin seçenekleri birden beşe kadar olacak şekilde beşli likert tipinde (Hiçbir zaman; Nadiren, Bazen; Genellikle; Her zaman) oluşturulmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 2'de, oluşturulan minnettarlık ölçeğine yönelik bahsedilen göstergeler, göstergelere ait tanımlar ve kaynakçaları ile göstergelere ait yazılan maddeler sunulmuştur.

Tablo 2.

Minnettarlık Ölçeğinin Gösterge, Tanım, Kaynakça ve Göstergelere Ait Maddeleri

Faktör	Gösterge	Tanım	**Kaynakça**	**Göstergeye Ait Maddeler**
Faktör 1	**Somut İfade Olarak Minnettarlık**	"Yardım davranışlarını oluşturmayı ve toplumsal bağların teşviki, bireylerin başkalarına karşı daha yardımsever, destekleyici, bağışlayıcı ve empatik davranmaları. Başka insanlardan veya varlıklardan bir fayda sağlandığında bunu fark etme ve olumlu duygularla tepki verme (hediye alma gibi)"	McCullough & ark., 2002; Emmons, McCullough, Emmons & Tsang, 2002; Yüksel ve Oğuz Duran, 2012	M1, M2, M3, M7, M9, M13, M23, M25, M27, 37

Faktör 2	**Bilinçli Farkındalık Olarak Minnettarlık**	"Bireyde kendisi için anlamlı ve önemli olan bir şeyin kıymetine ilişkin farkındalık oluşması, bireyin yaptığı şeyin iyi bir şey olduğunu fark etmesi"	Akın veYalnız, 2015;Yüksel ve Oğuz Duran, 2012	M5,M19, M28, M34, M35, M36, M38, M40
Faktör 3	**Şükran Habercisi Olarak Minnettarlık**	"Yaşamın eksikliklerinden ziyade hayatın nimetlerine odaklanan rasyonel bir seçim, başka bir kişinin nazik ve yararlı bir davranışı karşısında hissedilen şükran duygusu"	Emmons, 2007; Emmons & Hill, 2001; Froh, Kashdan, Ozimkowski & Miller, 2009	M8, M11, M18, M21, M22, M26
Faktör 4	**Sözel İfade Olarak Minnettarlık**	"Gönüllülüğü ve hoşnut olma durumundan kaynaklanan teşekkür etme davranışı, karşımızdaki bireyi/ durumu onaylama veya takdir etme durumu"	Emmons & McCullough, 2003	M15, M16, M24, M29, M30, M39
Faktör 5	**İyi His Olarak Minnettarlık**	"İster hak edilmiş isterse de hak edilmemiş somut ya da soyut iyilik hareketine yanıt olarak verilen bir sevinç duygusu; empatik olma, ahlaki ve olumlu sosyal davranışa yönelik duygu"	Emmons & Hill, 2001; Lazarus & Lazarus, 1994; McCullough vd., 2001; Oğuz Duran ve Tan, 2013	M4, M6, M10, M12, M14, M17, M20, M31, M32, M33

Verilerin Toplanması

Veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Yaklaşık iki ay süren bu süreçte verilerin toplanması araştırmacının uygulama ortamlarına (örn; yurtlar, spor salonları, okullar) giderek doğrudan uygulama yapması ve posta aracılığı ile ölçeği katılımcılara göndermesi ile gerçekleşmiştir. Bu süreçte toplam 850 kişiye ulaşılmıştır. Ancak 10 kişinin verilerinin eksik olması ve tek tip işaretleme gerçekleştirmesinden kaynaklı uygulama kağıtları elenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya yönelik veri analizine geçmeden önce eksik, hatalı veya uç değerler incelenmiştir. Daha sonra çalışma grubunda yer alan katılımcılar rastgele bir şekilde iki gruba ayrılmıştır (n_1=420, n_2=420). İlk gruba açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci gruba doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Araştırmada, Minnettarlık Ölçeği'nin geçerliğini belirlemek amacıyla, yapı ve kapsam geçerlikleri ele alınmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği belirlemek amacıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından üç, Türkçe Eğitimi alanında iki, Felsefe Grubu Eğitimi alanından bir uzmana ait görüşler alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için de AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA için SPSS 23,0 paket programı kullanılmıştır.

AFA'ya geçmeden önce ölçek maddelerine "Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı" ve "Barlett Sphericity testi" uygulanmıştır, Bu sayede verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının kontrolü sağlanmıştır. Bu işlem gerçekleştikten sonra yapı geçerliğini belirlemek için "promax döndürme" tekniği ve temel bileşenler analizi kullanılarak AFA uygulanmıştır. AFA sonucunda ölçeğin kaç faktörden meydana geldiği tespit edilmiş, hangi maddelerin hangi faktöre yüklendiği belirlenmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan yapının doğru olup olmadığını tespit etmek amacıyla da DFA yapılmıştır. DFA için de LISREL 880 programı kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için de hem ölçeğin tamamı hem de alt föktörleri için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik Bulgular

Ölçek geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, çalışmalarında faktör analizinin yapılabilmesi için katılımcı sayısının madde sayısına oranla beş ile on katı kadar olması gerekmektedir (Aslan ve Kan, 2017). Çalışmada bu kriter göz önüne alındığından 420 kişiye ait veriler üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. Bunun için ilk olarak verilerin, faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığına bakılmıştır. KMO ile Bartlett Sphericity değerleri aracılığıyla bu uygunluk hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda KMO değerinin 0,89 olduğu tespit edilmiştir. Çakmak, Çebi ve Kan (2014)'a göre KMO'nun 1 değerine yakın olması uyumun çok iyi olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla KMO değerinin 0,89 olması eldeki mevcut verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğuna kanıt sağlamıştır. Verilerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Barlett Sphericity Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda Barlet Sphericity Testi de anlamlı bulunmuştur (x^2= 2357,78; p=0,00). Elde edilen bulgular sonucunda ölçeğe ait verilerle faktör analizinin yapılabileceği ortaya konulmuştur. Daha sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiş, 40 maddeden oluşturulan ölçeğe ait veriler üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda başlangıçta 10 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak alan yazın doğrultusunda 5 faktörlü bir yapı planlandığından gerekli elemeler yapılmış 10 faktörlü yapı, öz değeri 1'den yüksek 5 alt faktörlü, 23 maddeden oluşan bir yapıya dönüştürülmüştür. Çıkan bu değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Minnettarlık Ölçeği'ne Ait Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Maddeler		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Somut İfade Olarak Minnettarlık	m 2.	"Karşılık beklemeden başkalarına yardımcı olurum."	,80				
	m 3.	"Başkasına yapılan kötülüğü gidermek için elimden geleni yaparım."	,69				
	m 7.	"Zor durumda olan bir kişiye yardım ederim."	,57				
	m 9.	"Bana iyilik yapan kimseye elimden geldiğince yardımcı olurum."	,54				
	m 1.	"Sevdiğim kişilere hediye alırım."	,37				
Bilinçli Farkındalık Olarak	m 34.	"Elimdekilerin kıymetini bilirim."		,81			
	m 38.	"Kendimden daha çok başkalarının iyiliğini isterim."		,66			
	m 35.	"Benim için önemli olan şeylerin başkaları için de önemli olabileceğinin farkındayım."		,64			
	m 36.	"Kötü davranan kişileri affedenleri bir türlü anlayamam."		,55			
	m 40.	"Yapacağım davranışları gerçekleştirmeden önce düşünürüm."		,42			
Şükran Habercisi Olarak Minnettarlık	m 21.	"Her sabah uyandığımda şükredecek bir şey bulurum."			,82		
	m 26.	"Sahip olduklarım (aile, arkadaş…) için şükrederim."			,63		
	m 8.	"Şükretmek benim için önemlidir."			,62		
	m 22.	"Bulunduğum konuma gelmemde bana yardım edenlere şükrederim."			,60		
	m 18.	"Hayatın bana sunduğu nimetler benim için çok önemlidir."			,46		
Sözel İfade Olarak Minnettarlık	m 29.	"Seni takdir ediyorum" cümlesini kolaylıkla kullanırım.				,76	
	m 24.	"Bana yardımcı olan kişilere "sayenizde başardım" derim.				,76	
	m 15.	"Bana yardım eden kişiye teşekkür ederim."				,55	
	m 39.	"Karşımdaki kişinin yapmış olduğu herhangi bir eylemi, ancak bana yarar sağladığında onaylarım."				,43	
İyi His Olarak Minnettarlık	m 32.	"Bir kişi bana iyili yaptığında kendimi özel hissederim."					,71
	m 20.	"Benim dışımdaki insanların mutlu olmasından hoşlanmam."					,68
	m 12.	"Birilerine iyi davranan kişileri gördüğümde mutlu olurum."					,68
	m 31.	"Hayatta kötü insanlardan çok iyi insanların olduğuna inanırım."					,63
		Özdeğer:	5,97	1,59	1,49	1,34	1,16
		Açıklanan Varyans:	%28,02	% 6,92	%6,46	% 5,84	% 5, 04
		Açıklanan Toplam Varyans:	% 52,29				

"AFA sonucunda, faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %50 ve üzerinde olması önerilmektedir"(Aslan ve Kan, 2017, s.54). Bununla birlikte "faktör analizlinde, madde faktör yükünün en az ,30 olması uygun görülmektir" (Seçer, 2015, s.161). Tablo 3 incelendğinde, ölçeğin hem toplam varyansın %52,29'nu açıklaması hem de %1 özdeğere sahip beş alt boyutlu bir yapıya sahip olmasıyla gerekli koşullar yerine getirilmiştir. Tablodaki faktör yükleri incelendiğinde ise her bir faktörün faktör yükleri ile madde sayılarının değiştiği görülmüştür. Nitekim birinci faktör; faktör yükü ,80 ile ,37 arasında değişen toplam beş maddededen (m2, m3, m7 ,m9, m1) oluşmuştur. İkinci faktör, faktör yükü ,81 ile ,42 arasında değişen toplam beş maddededen (m34, m38, m35, m36, m40) oluşmuştur. Üçüncü faktör, faktör yükü ,82 ile ,46 arasında değişen toplam beş maddededen (m21, m26, m8, m22, m18) oluşmuştur. Dördüncü faktör, faktör yükü ,76 ile ,43 arasında değişen toplam dört maddededen (m29, m24, m15, m39) oluşmuştur. Beşinci faktör ise faktör yükü ,71 ile ,63 arasında değişen toplam dört maddededen (m32, m20, m12, m31) oluşmuştur. Toplam varyansın %28,02'sini açıklayan birinci faktör, "Somut İfade Olarak Minnettarlık" olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %6,92'sini açıklayan ikinci faktör, "Bilinçli Farkındalık Olarak Minnettarlık" olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %6,46'sını açıklayan üçüncü faktör, "Şükran Habercisi Olarak Minnettarlık" olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %5,84'ünü açıklayan dördüncü faktör "Sözel İfade Olarak Minnettarlık" olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %5,04'ünü açıklayan beşinci faktör ise "İyi His Olarak Minnettarlık" olarak adlandırılmıştır. Daha sonraki aşamada ise ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çıkan sonuç Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4:

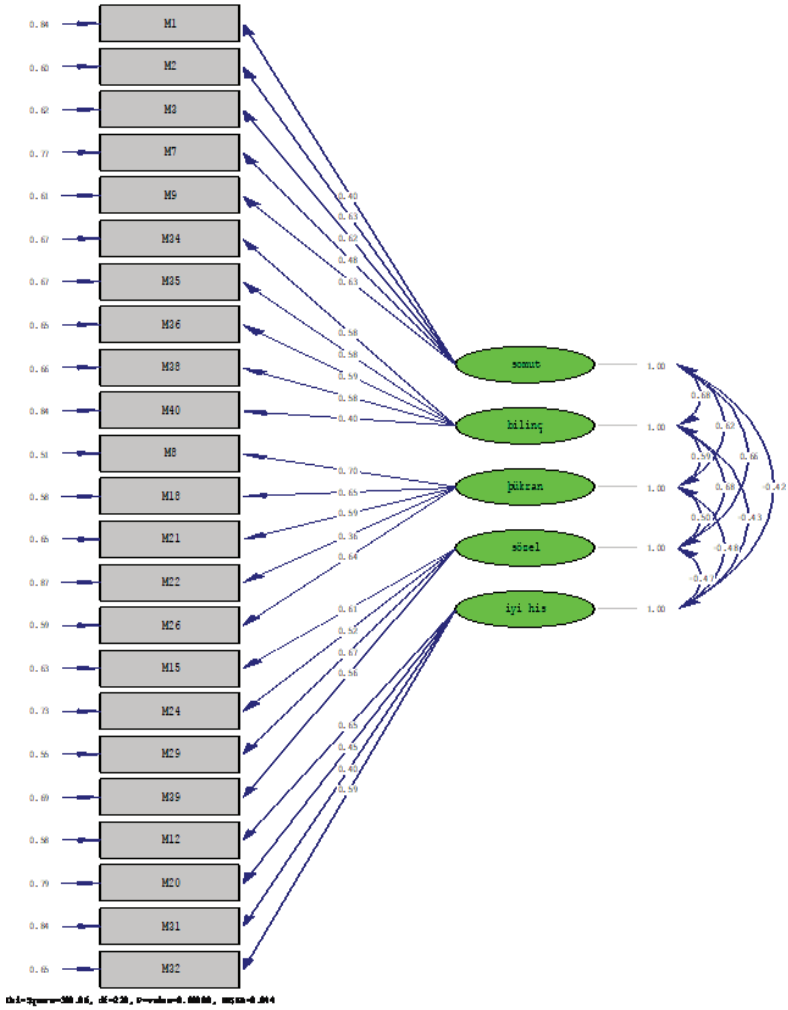
Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Faktör 1	1,00	,39**	,30**	,30**	,37**
Faktör 2		1,00	,40**	,41**	,29**
Faktör 3			1,00	,30**	,30**
Faktör 4				1,00	,24**
Faktör 5					1,00

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte var olan faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayılarının ,24 ile ,41 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Her biri ,01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahiptir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) Ait Bulgular

Yapılan AFA sonucunda elde edilen beş faktörlü modelin yapı geçerliğini doğrulamak için DFA uygulanmıştır. Bunun için de "Ki kare uyum testi (Chi-square Goodness), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Normed Fit Index (NFI) ve Comparative Fit Index (CFI)" değerlerine bakılmıştır. 23 madde ve beş alt faktörden oluşan ölçeğe ait DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri $\chi^{2/sd}$=1,82 (p=,000); RMSEA= ,044; GFI= ,92; AGFI= ,90; CFI=,96; NFI= ,92; SRMR= ,049 olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Modelin uyum indeklerine bakıldığında $\chi^{2/sd}$ değerinin 1,82 olduğu görülmektedir. Kleine (2005)'e göre bu değer 2 veya daha altında çıktığında mükkemmel bir uyum olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla bu değerin 2'nin altında çıkması modelin mükemmel uyuma sahip olduğuna kanıt sağlamıştır. Yapılan analiz sonucunda RMSA değeri ise ,044 olarak bulunmuştur. Bu ise mükemmel bir uyuma işaret etmektedir (Schumacher & Lomax, 2010). Ayrıca yapılan analiz sonucunda CFI= 0,96, NFI= 0,92 çıkmıştır. Kleine (2005)'e göre CFI uyum indeksinin 0,95'den yüksek çıkması modelin iyi bir uyum gösterdiğine, NFI uyum indeksinin 0,90 ve üzerinde bir değer çıkması ise modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Yapılan analiz sonucunda SRMR değeri ise ,049 bulunmuştur. Bu değerin ,50 den küçük çıkması ise modelin uyum indeksinin normal değere sahip olduğunu göstermiştiri (Çapık, 2014). Ayrıca analiz sonucunda GFI (,92) ve AGFI (,90)'nın ,90 ve üstü değerlere sahip olması da uyum indekslerinin mükemmel olduğunu göstermiştir (Joreskong & Sörbom, 1999). İncelenen diğer uyum indeksleri ise GFI ve AGFI'ya aittir. Analiz sonucunda GFI=0,92 ve AGFI=0,90 olarak bulunmuştur. Bu değerler ,90 ve üstü değerler olmasından kaynaklı indekslerinin mükemmel olduğuna işaret etmektedir (Brown, 2006).

Madde Analizi ve Güvenirliğe Ait Bulgular

Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla Cronabach Alpha değerlerine bakılmış, hem ölçeğin geneline ait hem de alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak ölçekte yer alan 23 maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğini test edebilmek amacıyla madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan her bir işleme ait çıkan değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktörler ve Maddeler	x	s	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: "Somut İfade Olarak Minnettarlık" (α=,701)				
m2	4,76	,59	,62	,79
m3	4,64	,70	,46	,65
m1	3,62	,82	,35	,70
m9	4,67	,55	,51	,64

m7	4,56	,82	,43	,67
Faktör 2: "Bilinçli Farkındalık Olarak Minnettarlık" (α=,702)				
m34	4,02	,96	,49	,64
m35	4,18	,76	,52	,63
m36	4,18	,83	,48	,64
m38	4,00	,89	,46	,65
m40	4,14	,81	,35	,70
Faktör 3: "Şükran Habercisi Olarak Minnettarlık"(α=,789)				
m 8	4,64	,63	,515	,621
m21	3,91	,78	,522	,705
m26	4,57	,72	,493	,621
m22	3,51	1,04	,332	,715
m18	4,44	,77	,444	,638
Faktör 4: "Sözel İfade Olarak Minnettarlık" (α=,781)				
m15	4,13	,80	,46	,62
m24	3,68	,90	,44	,63
m29	4,30	,79	,54	,66
m39	4,29	,86	,41	,65
Faktör 5: "İyi His Olarak Minnettarlık" (α=,711)				
m20	4,47	1,02	,35	,57
m31	3,70	1,17	,33	,60
m32	4,38	,94	,44	,51
m12	4,48	1,07	,46	,58

23 maddelik olarak oluşturulan ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ,82 olarak belirlenmiştir. Alt faktörlere ait Cronbach Alpha değerleri ise birinci alt faktör için ,70, ikinci alt faktör için ,70, üçüncü alt faktör için ,79, dördüncü alt faktör için ,78 ve beşinci alt faktör için ,71 olarak hesaplanmıştır. Nunnally (1978)'ye göre güvenirlik katsayısının ,70 veya üstü bir değere sahip olması, güvenirlik için yeterli olduğundan elde edilen bu sonuçla ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Seçilen maddelerin ölçülmek istenen özellikleri ölçüp ölçmediğini tespit etmek amacıyla madde-test korelasyonları incelendiğinde ise her bir faktöre ait madde-toplam test korelasyon değerlerinin değiştiği görülmektedir. Buna göre; madde-toplam test korelasyon değerleri birinci alt faktörde (r=,62) ile (r=,35) arasında, ikinci alt faktörde (r=,52) ile (r=,35) arasında, üçüncü alt faktörde (r= ,52) ile (r=, 33) arasında, dördüncü alt faktörde (r=,55) ile (r=,41) arasında, beşinci alt faktörde ise (r=,46)

ile (r=,33) arasında değişiklik göstermiştir. Her bir değer incelendiğinde bu değerlerin ,30 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu ise maddelerin geçerliğine kanıt sunmaktadır (Çakmak, Çebi ve Kan, 2014). Dolayısıyla çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ölçek maddelerinin, ölçme amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde; bireylerin minnettarlık düzeylerini belirlemeye yönelik ölçeklerin yurt dışı kaynaklı oldukları (Anas vd., 2016; McCullough, Emmons & Tsang; 2002) uyarlama türü çalışmaların (Araz ve Erdugan, 2017; Oğuz Duran, 2017; Yüksel ve Oğuz Duran, 2012) ise Türk kültür yapısına uygun olmadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, Türk kültür yapısına uygun olarak, yetişkinlerin minnettarlık düzeylerini ölçmek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Çalışma grubunu toplam 840 yetişkin kişi oluşturmuştur. Minnettarlık ölçeğini geliştirmek için ilk olarak 40 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve çalışma grubu içinden rastgele seçilen kişilerin görüşleri doğrultusunda; amaç ve alt faktörlerin içeriğini yansıtmayan ifadeler düzeltilmiş, anlaşılırlığı düşük olan ifadeler ise daha anlaşılır hale getirilmiştir. Bu sayede oluşturulan deneme formunu uygulamak için beş dereceli likert kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik çalışmasında hem kapsam hem de yapı geçerliliğine bakılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için alanında uzman olan kişilerin görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliği için de Spss 23 programı ile AFA, Lisrel 880 programı kullanılarak DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansı %52,29 açıklayan 23 maddelik 5 alt boyuttan oluşan bir model elde edilmiştir. Boyutlar alan yazın desteğiyle "somut ifade olarak minnettarlık, bilinçli farkındalık olarak minnettarlık, şükran habercisi olarak minnettarlık, sözel ifade olarak minnettarlık ve iyi his olarak minnettarlık" olarak adlandırılmıştır. Somut ifade, bilinçli farkındalık ve şükran habercisi olarak minnettarlık alt boyuları 5'er maddeden oluşurken, sözel ve iyi his olarak minnettarlık alt boyutları ise 4'er maddeden oluştuğu görülmüştür. Minnettarlık ölçeğine yönelik elde edilen yapının doğruluğu ise DFA uygulanarak test edilmiştir. DFA sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerinin model ile kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı görülmüştür.

Minnettarlık ölçeğinin güvenirlik çalışmasında ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa değerinin ,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alfa değerlerinin ise ,70 ile ,79 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısında kabul edilebilir en düşük değer ,70 (Karakoç ve Dönmez, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2014) olduğu

göz önüne alındığında, ölçeğin tatmin edici seviyede güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara istinaden şu öneriler verilebilir: Elde edilen bu ölçek ile yetişkinlerin hem minnettarlık düzeyleri belirlenebilir hem de minnettarlık düzeylerinin hangi değişkenlerden etkilendiği ortaya koyulabilir. Bununla birlikte ölçeğin, farklı yaş gruplarında uygun olup olmadığı test edilerek uygulama alanı genişletilebilir.

Kaynakça

Akın, A., & Yalnız, A. (2015). Yakın ilişkilerde minnettarlığı ifade etme ölçeği (YİMİEÖ) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(37), 539-544

Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion, 8,* 425−429.

Anas,M. ,Husain, A., Khan,S. M. , & Aijaz, A. (2016). Development and standardization of the gratitude scale. *Journal of Educational, Health and Community Psychology, 5* (3), 1-14.

Araz, A., & Erdugan, C. (2017). Minnettarlık dışavurum ölçeği geliştirme çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi, 5* (11), 404-425.

Aslan, C. & Kan, A. (2017). Yardımcı teknolojilere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (1), 48-63.

Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis: For applied research. New York: Guilford

Çakmak, E. K., Çebi, A., & Kan, A. (2014) E-öğrenme ortamlarına yönelik "Sosyal Bulunuşluk Ölçeği" geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 14*(2), 755-768.

Can, G. (2013). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi/Gelişim-öğrenmeöğretim* içinde (s. 123-163). Ankara: Pegem.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 17*(3), 196-205.

Emmons, R. A. (2007). Thanks: How the science of gratitude can make you happier. Bostan, M.A: Houghton Mifflin.

Emmons, R. A., & Hill, J. (2001). *Words of gratitude. For mind, body, and soul*. London: Templeton Foundation Press.

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: Experimental studies of gratitude and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 377-389.

Emmons, R. A., & Mishra, A. (2010). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. *Oup Uncorrected Proof-First- Proof,* 248-262.

Farwell, L., & Wohlwend-Lloyd, R. (1998). Narcissistic processes: Optimistic expectations, favorable self-evaluations, and self-enhancing attributions. *Journal of Personality, 66,* 65−83.

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents?

Examining positive affect as a moderator. *Journal of Positive Psychology,* 4, 408-422.

Froh, J. J., Man, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S., & Watkins, P. (2011). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in children and adolescents. *Psychological Assessment, 23*(2), 311-324.

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *J Sch Psychol,* (46), 213-233.

Joreskog, K. G., & Sörbom, D. (1999). *LISREL 8: New statistical features.* Chicago: Scientic Software International.

Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitim Dünyası,* (40), 39-49.

Katherine Nelson, S., & Lyubomirsky, S. (2016). Gratitude. H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health, 2*(2), içinde (s. 277-280)., Waltham, MA: Academic

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling.* New York: Guilford.

Koole, S. L., Jager, W., van den Berg, A. E., Vlek, C. A. J., & Hofstee, W. K. B. (2001). On the social nature of personality: Effects of extraversion, agreeableness, and feedback about collective resource use on cooperation in a resource dilemma. Personality and Social Psychology Bulletin, 27, 289–301.

Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131,* 803–855.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., Kilpatric, S. D., & Larson, D. B., (2001). Is gratitude a moral affect?, *Psychological Bulletin, 127*(2), 249-266.

McCullough, M. E., Emmons, R. A. & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(1), 112–127.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.

Oğuz Duran, N. (2015). Minnettarlık. B. Ergüner Tekinalp & Ş. Işık Terzi (Ed.). *Eğitim pozitif psikoloji uygulamaları* içinde (s. 259-386). Ankara: Pagem A.

Oğuz Duran, N.(2017). Minnettarlık Gücenme ve Takdir Ölçeği Gözden Geçirilmiş Kısa Formu (K-MGTÖ): Türk Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *5*(1), 23-37.

Oğuz Duran, N. & Tan, Ş. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(40), 154-166.

Schumacher, R. R., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structual equation modelling.* London: Taylor and Francis Group, LLC. 137

Smith, R. H., Parrott, W. G., Diener, E., Hoyle, R. H., & Kim, S. H. (1999). Dispositional envy. Personality and Social Psychology Bulletin, 25, 1007–1020.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile ilgili pratik veri analizi-Analiz ve raporlaştırma* (2. Basım). Ankara: Anı.

Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel.

Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı.* Ankara: Pegem.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama klavuzu (e-kitap).*

Tong, E. M. W. & Yang, Z. (2011). Moral hiypocrisy: Of proud and grateful people. *Social Psychological and Personality Science, 2* (2), 159-165.

Watkins, P. C., Woodward, K. Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being, *Social Behavior and Personality, 31*(5), 431-452.

Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review,* 1-16.

Yüksel, A., & Oğuz Duran, N. (2012). Turkish adaptation of the gratitude questionnaire. *Eurasian Journal of Educational Research,* (46), 199-216.

Bölüm 28

KANIT TEMELLİ ÖĞRENMENİN 8. SINIF T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTABINA YANSIMALARI

Hüseyin EROL[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. Orcid: 0000-0002-4707-5152

1. Giriş

20. yüzyıl birçok alanda büyük değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Eğitimde bu değişimden olabildiğince etkilenmiş eğitim anlayışında köklü değişikliklere gidilmiştir. Daha önce öğretmenin aktif, öğrencinin pasif bir konumda olduğu davranışçı anlayış yerini öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrendiği, etkinlik temelli ve öğretmenin rehber rolünde olduğu yapılandırmacı anlayışa bırakmıştır. Bu anlayış değişikliği doğal olarak öğretim programlarına, öğretmenlere ve öğrencilere yeni roller yüklemiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında eğitimin bireysel ve toplumsal anlamda değişim yaratmadaki tartışılmaz gücü etkili olmaktadır (Canpolat ve Özdemir, 2016) Her dersin öğretim programında olduğu gibi tarih öğretimi de bu değişiminden payına düşeni almıştır. Tarih dersleri eğitim tarihi boyunca öğretici kimlik anlayışını benimseyen, olayları kronolojik sıralamayla anlatan, ezberin ön planda olduğu, güçlü ailelerin hayatının anlatıldığı bir ders olarak algılanmıştır. Geçmişte tarih dersinde verilen bilgilerin öğrenciler tarafından sorgulanmadan kabul edilmesi gerektiği anlayışı hâkim olmuştur (Bekret, 2019). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle tarih öğretimiyle ilgili olarak Amerika ve İngiltere'deki akademik çalışmalarla şekillenen yeni yaklaşımlar benimseye başlanmıştır (Güven, 2014). Özellikle İngiltere'de tarih dersinin işlenişi ve öğretim programı konusunda birtakım arayışlara girilmiştir. 1960'lı yıllarda İngiltere'de siyasi konuları ele alan tarihin seçmeli ders olması ya da öğretim programından kaldırılması gündeme gelmiş, ezber anlayışına dayalı tarih dersleri öğrenciler tarafından seçilmemeye başlanmıştır. 1968'de İngiltere'de Tarih Derneğinin yayınladığı Tarih adlı dergide "Tarih Tehlikede" başlığıyla yayımlanan yazıyla birlikte okullardaki tarih eğitimiyle ilgili farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır (Smart ve Harnet, 2009). 1972'de İngiltere'de "Okullar Tarihi Projesi" olarak adlandırılan çalışma ile tarih ders kitaplarında "Kanıt Temelli Tarih Öğretimi" yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu projeyle birlikte ilkokuldan liseye öğretim programı ve ders kitaplarında yenilenmeye gidilmiştir (Kabapınar, 2002). İngiltere'de ortaya çıkan bu yeni tarih anlayışı ile tarih derslerinde alışılagelmiş olan düz anlatım ve ezber metodu terk edilerek yerine kanıtı yorumlama, kanıtı analiz etme, nedensellik, empati, araştırma ve sorgulama, iletişim, organizasyon, kronolojiyi anlama becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır. Tarih öğretiminin amaç ve niteliğinde yapılan bu değişimler kaynaklar aracılığıyla elde edilen kanıtları, olay ve bilgileri sorgulamaya dayanmaktadır (Demircioğlu, 2010; Ata, 1999; Kaya, 2009). Geleneksel tarih öğretimine karşı geliştirilen bu yeni tarih öğretimi ile kendisine tarihçi rolü verilen öğrencinin tarihi olay ve olguları sorgularken problem çözme, keşfetme gibi yöntemler kullanarak tarihçilerin geçmişi nasıl yorumlandığını anlaması beklenmektedir (Dilek, 2007). Bu yeni

anlayışa göre öğrenciler, tarihi kanıtları kullanarak geçmişin bilgisini inşa ederek kendi tarihsel anlatılarını oluşturabilirler (Pamuk, 2014).

Kaynakların öğrenciler tarafından değerlendirilmesi öğrencilere bilimsel düşünebilme, kanıtlardan elde edilen verileri birleştirme ve kanıtlardan sonuç çıkarma gibi çağımız insanının ihtiyaç duyduğu zihinsel becerileri kazandırabilecektir (Çiftarslan, 2019). Bunun yanında yapılandırmacı anlayış doğrultusunda tarih öğretimi paradigmaları, farklılıkları dikkate alan, çok kültürlülük ve farklı tarihsel anlatılara yer veren çok perspektifli bir yaklaşımla birincil ve ikincil tarihsel kaynaklarla çalışma, tarihsel empati ve sorgulama becerilerini öğrencilere kazandırma noktasında önemli hale gelmiştir.

2. Tarih Öğretimi ve Kanıt

İnsan, yaşamı boyunca birçok farklı olayla karşılaşır. Öğrencilere yaşamları boyunca ihtiyaç duyabilecekleri her şeyi öğretmek mümkün değildir. Günün şartları gereği öğretilenlerden bir kısmı kısa zamanda geçerliliğini yitirebilmektedir. Bu nedenle okullar öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri temel becerileri onlara kazandırarak hazırlanmalarına katkıda bulunmalıdır (Yanpar, 2009). İnsanlar genelde herhangi bir konuda bilgi verirken ya da daha önce olmuş veya şu anda devem eden olayları anlatırken belli başlı bilgi kaynaklarını referans göstermeye çalışırlar.

Kendi fikirlerini savunurken veya bir iddiayı dile getirirken genellikle bir kanıta dayanmayı tercih ederler (Doğan, 2007). Birçok bilim dalı için kanıt kullanmak yapılan çalışmanın güvenirliğini arttıran önemli bir unsurdur. Bu durum özellikle sosyal bilim dalları içinde yer alan tarih için de geçerlidir. Tarih sadece geçmişteki olayların anlatıldığı bir olaylar dizgisi değil insanların düşüncesinin ürünü olan ve zaman içerisinde ortaya çıkan olayları ve gelenekleri konu edinen bir yapıya sahiptir. Toplumsal olaylar doğası gereği kendisini meydana getiren sosyal ortamdan etkilenir. Böylece tarih yönteminin özünü kanıtı yorumlamak oluşturur (Alabaş, 2007). Kanıt olmaksızın tarihçinin yazacağı şeyler hikâye olmanın ötesine geçemez. Tarihçi bilmek istediği şeylerin görgü tanığı değildir (Collingwood, 1994). Çünkü geçmişi hiç kimse tam olarak inceleyemez; ancak geçmişten kalan kalıntıları inceleyebilir (Thomson, 1983). Tarih vesikalarla yapılır; vesikalar olmayınca tarih de yoktur (Langlois ve Seignobos, 2010). Geçmişle günümüz arasındaki bağlantıyı sağlayan yegâne araç kanıtlardır. Kanıtlar sayesinde geçmişi anlama, geçmişe dair çıkarım yapma, geçmişte yaşananlara dair empati kurma gibi becerilerde gelişir.

3. Kanıt Temelli Öğrenme

Günümüzde eğitim politikaları şekillenirken kanıt temelli uygulamaları geliştirme anlayışı ön plana çıkmaktadır. Özellikle yirmi birinci yüzyılda eğitimdeki değişiklikler "kanıt temelli uygulama ve politika" gündeminin yükselişi olarak değerlendirilebilir (Cooper, Levin ve Campbell, 2009). Türkiye'de de yapılandırmacı eğitime geçişle birlikte öğretim programlarında kendisine yer bulan kanıt kullanımı ön plana çıkmıştır. Bunun yansıması kendisini öğretim programlarında göstermeye başlamış 2005 yılından itibaren sosyal bilgiler dersi tarih konularında ardından 2007 yılından itibaren de tarih dersi konularında kanıt kullanımı yer edinmeye başlamıştır (Doğan, 2007). Öğrenme sürecini tarihsel kanıtlardan ve materyallerden elde edilen bilgilerin sorgulanması sonucunda birtakım çıkarımlara ulaşılması şeklinde tasarlayan bu anlayış için literatürde kanıt temelli öğrenme, kanıta dayalı öğrenme ve tarihsel kanıt analizi gibi ifadeler kullanılabilmektedir (Kızıl, 2018). Öğrencilerden küçük birer tarihçi gibi birinci ve ikinci el kaynaklardan yola çıkarak birtakım bilgilere ulaşmaları, ulaştığı bilgileri de günlük yaşamlarına aktararak tarihi öğrenmeye çalışıp kendi tarihsel imgelemini oluşturmaları beklenir (Doğan, 2007; Alabaş, 2007; Yazıcı ve Şimşek, 2011). Bu nedenle ilk başta öğrencilere kanıt kullanmayı öğretmek gereklidir. Bunu öğrenen öğrenci kanıtlardan yola çıkarak olayları yorumlayıp doğru bilgiye ulaşabilir (Sağlam ve Bilgiç, 2018). Kanıt temelli öğrenme elde edilen bilimsel araştırma bulgularının doğrudan kullanıldığı ve öğrenen kişinin kendisini denetleyebildiği bir özelliğe sahiptir (Efendioğlu ve Yelken, 2009). Kanıta dayalı öğrenme uygulanmalarında öğrenciler önceki araştırmalardan elde edilen bulguları kullanıp yeni öğrenmelerde bunun üzerine inşa edilebilmektedir. Kanıtlar öğrencilere yapacakları çalışmalarda yardımcı olmakta, kendi çalışmaları için karşılaştırma yapma imkânı sağlamaktadır (Aslandağ, 2015; Bozkurt, 2018). Öğrenci, kanıta dayalı öğrenme yoluyla kanıtları kendi zihin dünyasında süreçten geçirdikten sonra bir anlam çıkarmaya başlar. Kendisine sunulan kanıtları değerlendirerek genel kabul gören anlayıştan farklı olarak kendi doğrusuna ulaşabilir. (Kibar, 2019). Kanıta dayalı öğrenmede birçok kaynaktan faydalanılabilir. Bunlar arasında şehir rehberleri, eski haritalar, yerel gazeteler, yerel resmi kayıtlar, yerel tarih çalışmaları, tarihi dosyalar, nüfus sayım istatistikleri, fotoğraflar, sokak haritaları, kişisel ve ailevi çalışmalar ile basılmış materyaller sayılabilir (Işık, 2008).

4. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ve Kanıt Temelli Öğrenme

Günümüz eğitim sistemi öğrendiklerini pratikte kullanabilen, sorgulama becerisine sahip, çıkarım yapabilen bireyler yetiştirmeyi

hedeflemektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretim programlarında belirlenen temel becerilerin yanı sıra her dersin kendisine özgü becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Çelikkaya, 2011). Özellikle tarih derslerinde yapılabilecek kanıt temelli uygulamalar öğrencilerde yüksek düzeyde öğrenme sağlamasının yanı sıra onların derse dair motivasyonlarının artmasında etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kanıta dayalı etkinlikleri derslerinde kullanmaları önemlidir (Doğan, 2008). 2018 yılında güncellenen 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının dikkat edilecek hususlar kısmında "öğretmen, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen tarih metodolojisine dair kavramları (kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi) ile dersin içeriğine özgü kavramları (Tekalif-i Millîye, Kuvâ-yı Millîye, millî egemenlik, tam bağımsızlık, cumhuriyet, demokrasi, meclis, insan hakları gibi) öğrencilerin öğrenmelerine ve bu kavramları doğru kullanmalarına dikkat etmelidir." Şeklinde ifade edilmiştir. Bu açıklama incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerine kanıt temelli öğrenme için gerekli olan kanıt kullanma becerisini edinmeleri gerektiğinin vurgulanmış olması önemlidir (https://mufredat.meb.gov.tr).

Tablo 1. 2018 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Kanıt Temelli Öğrenmeyle İlişkisi

Kazanım No	Ünite	Kazanım
İTA 8.3.7.	Milli Bir Destan Ya İstiklal Ya Ölüm	Millî Mücadele Dönemi'nin siyasi, sosyal ve kültürel olaylarının sanat ve edebiyat ürünlerine yansımalarına kanıtlar gösterir.
İTA 8.5.1.	Demokratikleşme Çabaları	Atatürk Dönemi'ndeki demokratikleşme yolunda atılan adımları açıklar.
İTA 8.6.3.	Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	Atatürk'ün Hatay'ı ülkemize katmak konusunda yaptıklarına ve bu uğurda gösterdiği özveriye kanıtlar gösterir.

Tablo 1 incelendiğinde 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında kanıt temelli öğrenme ile ilişkili 3 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımların 3 üniteyle sınırlı olduğu görülmektedir. Kanıt temelli öğrenmenin tarih konularında kolaylıkla kullanılabileceği düşünüldüğünde dersin öğretim programında kanıt temelli öğrenmeyle ilişkili daha fazla kazanıma yer verilebilirdi.

5. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin Kanıt Temelli Öğretim Açısından İncelenmesi

Bu bölümde 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan görsellerin kanıt temelli öğretim açısından incelenmesine ait veriler yer almaktadır. Bu çalışmada 2020-2021 Eğitim öğretim yılında 8. sınıflarda okutulmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullara gönderilen Gezegen Yayıncılığın ders kitabından veriler toplanmıştır.

Tablo 2. Bir Kahraman Doğuyor Ünitesindeki Görsellerin Kaynak Açısından Sınıflandırılması

Ünite Adı	Görsel No	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Bir Kahraman Doğuyor	1.3	-	√
	1.4	√	-
	1.6	√	-
	1.8	√	-
	1.13	√	-
	1.15	√	-
	1.16	√	-
	1.17	√	-
	1.18	√	-

Tablo 2 incelendiğinde "Bir Kahraman Doğuyor" ünitesinde kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilebilecek görsellerden bir tanesinin (1.3) ikinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı, diğer görsellerin ise birinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Bir Kahraman Doğuyor Ünitesindeki görsellerden örnekler

1.4 Meşrutiyetin ilanı adına basılan bir kartpostal, 1908

1.11 Mustafa Kemal Manastır Askeri İdadisinde

1.17 Mustafa Kemal Trabluzgarp'ta yerel kuvvetler ile beraber

Tablo 3. Milli Uyanış Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımalar Ünitesindeki Görsellerin Kaynak Açısından Sınıflandırılması

Ünite Adı	Görsel No	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Milli Uyanış Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar	2.3	√	-
	2.5	-	√
	2.8	√	-
	2.9	√	-
	2.12	-	√
	2.13	√	-
	2.14	√	-
	2.15	√	-
	2.17	√	-
	2.20	√	-
	2.21	√	-
	2.23	√	-
	2.24	√	-
	2.25	√	-
	2.30	√	-

Tablo 3 incelendiğinde "Milli Uyanış Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar" ünitesinde kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilebilecek görsellerden iki tanesinin (2.5, 2.12) ikinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı, diğer görsellerin ise birinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesinden örnek görseller

Tablo 4. Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm Ünitesindeki Görsellerin Kaynak Açısından Sınıflandırılması

Ünite Adı	Görsel No	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm	3.6	√	-
	3.8	√	-
	3.10	√	-
	3.12	-	√
	3.14	√	-
	3.16	√	-
	3.17	-	√
	3.18	-	√
	3.20	√	-
	3.22	-	√
	3.23	-	√
	3.24	-	√
	3.25	-	√
	3.26	-	√

Tablo 4 incelendiğinde "Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm" ünitesinde kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilebilecek görsellerden 7 tanesinin (3.12, 3.17, 3.18, 3.23, 3.24, 3.25, 3.26) ikinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı, diğer görsellerin (3.6, 3.8, 3.10, 3.14, 3.16, 3.20) ise birinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm Ünitesindeki görsellerden örnekler

3.14 Mustafa Kemal Milli Mücadele'de bir askerî tatbikatı izlerken

3.15 Büyük Taarruz öncesi Mustafa Kemal

3.25 Milli Mücadele Anıtı (Samsun)

Tablo 5. Atatürk ve Çağdaşlaşan Türkiye Ünitesindeki Görsellerin Kaynak Açısından Sınıflandırılması

Ünite Adı	Görsel No	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	4.3	√	-
	4.7	√	-
	4.8	√	-
	4.9	√	-
	4.11	-	√
	4.12	√	-
	4.13	√	-
	4.14	√	-
	4.15	-	√
	4.17	√	-
	4.18	√	-
	4.19	√	-
	4.23	√	-
	4.25	√	-
	4.26	√	-
	4.27	√	-
	4.28	√	-
	4.29	√	-
	4.30	√	-
	4.31	√	-
	4.32	√	-
	4.33	√	-
	4.34	√	-
	4.35	√	-
	4.36	√	-
	4.37	√	-
	4.38	-	√
	4.39	√	-
	4.43	√	-

Tablo 5 incelendiğinde "Atatürk ve Çağdaşlaşan Türkiye" ünitesinde kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilebilecek görsellerden iki tanesinin (4.11, 4.15) birinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı diğer görsellerin ise birinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Atatürk ve Çağdaşlaşan Türkiye Ünitesindeki görsellerden örnekler

Tablo 6. Demokratikleşme Çabaları Ünitesindeki Görsellerin Kaynak Açısından Sınıflandırılması

Ünite Adı	Görsel No	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Demokratikleşme Çabaları	5.1	√	-
	5.5	√	-
	5.6	√	-
	5.7	√	-
	5.8	√	-
	5.10	√	-
	5.13	√	-
	5.14	√	-

Tablo 6 incelendiğinde "Demokratikleşme Çabaları" ünitesinde kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilebilecek görsellerin tamamının birinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu ünite yer alan hiçbir görsellin ikinci el kaynak olarak sınıflandırılamadığı görülmektedir.

Demokratikleşme Çabaları Ünitesindeki görsellerden örnekler

5.5 Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kuruculari ile ilgili gazetede çıkan fotoğraf

5.8 Atatürk Mecliste Nutuk'u okurken

5.7 Serbest Cumhuriyet Fırkasının bir seçim çalışması

Tablo 7. Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ünitesindeki Görsellerin Kaynak Açısından Sınıflandırılması

Ünite Adı	Görsel No	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	6.1	√	-
	6.3	√	-
	6.4	√	-
	6.5	√	-
	6.6	√	-
	6.7	√	-
	6.8	√	-
	6.9	√	-
	6.10	√	-
	6.12	√	-
	6.13	√	-

Tablo 7 incelendiğinde "Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası" ünitesinde kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilebilecek görsellerin tamamının birinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ünitesindeki görsellerden örnekler

Tablo 8. Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası Ünitesindeki Görsellerin Kaynak Açısından Sınıflandırılması

Ünite Adı	Görsel No	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	7.4	√	-
	7.7	√	-
	7.9	√	-
	7.10	√	-
	7.11	√	-
	7.12	√	-
	7.14	-	√
	7.15	√	-
	7.16	√	-
	7.17	√	-

Tablo 8 incelendiğinde Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası ünitesinde kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilebilecek görsellerden 1 tanesinin (714) ikinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı, ünitede yer alan diğer görsellerin (7.4, 7.7, 7.9, 7.10, 7.11, 7.12, 7.15, 7.16, 7.17) birinci ikinci el kaynak olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası Ünitesindeki görsellerden örnekler

7.7 Atatürk bir askerî tatbikatta

7.11 II. Kahire Konferansı'na katılan ABD başkanı Roosvelt, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ve İngiltere başbakanı W. Churchill, 1943

ULUS

Ekmek işinde karne tatbik edilecek

Lüzum olduğu takdirde

İhtiyaç maddelerini aramak bunlara elkoymak için hükümete selâhiyet verildi

GİZLİ STOKLAR meydana çıkarılacak

7.12 Ekmekte karne döneminin başladığı haberi

6. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Yer Alan İçeriklerin Kanıt Temelli Öğretim Açısından İncelenmesi

Bu bölümde 8. sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan içeriklerin kanıt temelli öğrenme açısından incelenmesine ait veriler yer almaktadır.

Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm! | 3. Ünite

3.7. MİLLÎ MÜCADELE'NİN SANATA ETKİSİ

Millî Mücadele Dönemi'nde meydana gelen olaylar birçok sanatçımıza esin kaynağı olmuştur. Savaş yıllarında ve daha sonraki zamanlarda Kurtuluş Savaşı'nı anlatan sayısız eser meydana getirilmiştir. Roman, hikâye, şiir, resim, heykel, tiyatro ve sinema alanında yüzlerce eser bu büyük mücadeleyi konu edinmiştir. Türk milletinin Millî Mücadele sırasında gösterdiği vatan sevgisi böylece ölümsüzleştirilmiştir.

Millî Mücadele Dönemi diğer sanat alanlarında olduğu gibi edebiyat eserlerine de konu olmuştur. Bu eserlerle ilgili bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

KOCATEPE'DE

Sarışın bir kurda benziyordu.
Ve mavi gözleri çakmak çakmaktı.
Yürüdü uçurumun başına kadar, eğildi durdu.
Biraksalar ince, uzun bacaklarının
üzerinde yaylanarak ve karanlıkta
akan bir yıldız gibi kayarak
Kocatepe'den Afyon Ovası'na atlayacaktı.

Şair: Nâzım Hikmet
Mustafa Kemal Atatürk, Nesa Yayınları, s. 136.

3.21 Mustafa Kemal Kocatepe'de (Anıtkabir Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesi)

Soru/yorum

Şair, Mustafa Kemal'in ruh hâlini hangi duygular içinde anlatmıştır?

İbrahim Çallı, Atatürk'ün isteği üzerine Etnoğrafya Müzesi'nde bir sergi açar. Bu sergide yer alan "Zeybekler" tablosunu gören Atatürk, Çallı'ya döner ve "Biz Kurtuluş Savaşı'nda yemeye ekmek bulamıyorduk, senin resmindeki atlar nasıl semirmiş böyle?" diye sorar. Usta ressam malzemelerini alır ve tablosundaki atı bir deri bir kemik hâle getirir.

İnternet haberi

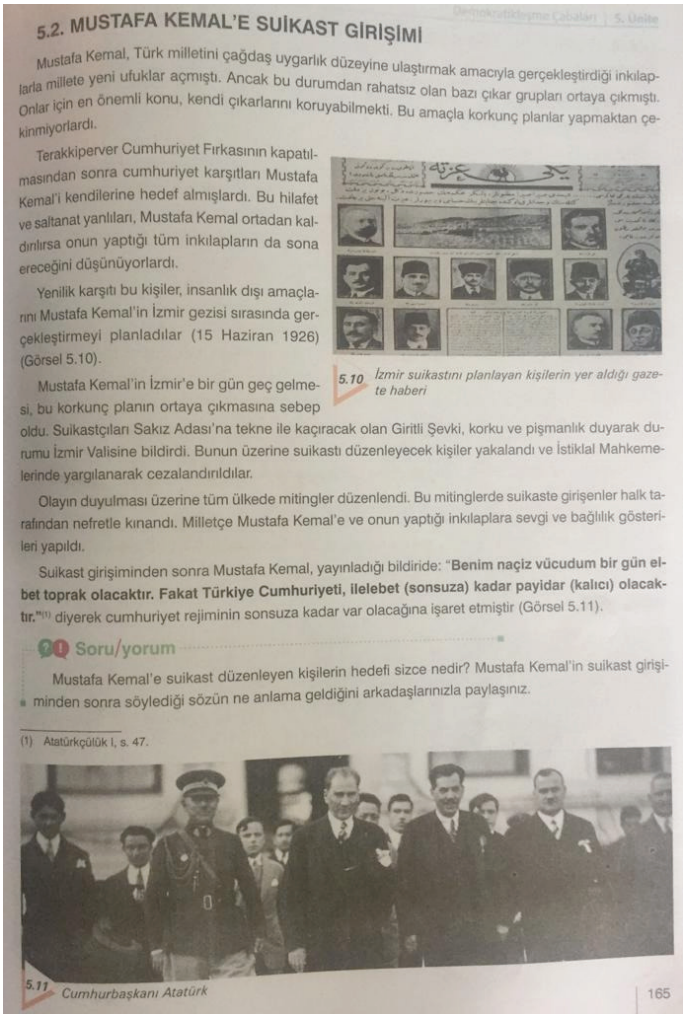
Soru/yorum

Atatürk ressamı neden eleştirmiştir? Sizce sanatçı gerçekleri mi yansıtmalıdır? Yorumlayınız.

3.22 İbrahim Çallı'nın "Zeybekler" adlı tablosu (Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi)

99

Milli Bir Destan Ya İstiklal Ya Ölüm Ünitesinde "Millî Mücadelenin Sanata Etkisi" başlığıyla ders kitabında yer alan konuda Millî Mücadele döneminin siyasi, sosyal ve kültürel olaylarının sanat ve edebiyat ürünlerine yansımaları kanıtlarla verilerek öğrencilerin dönemin atmosferinin anlamaları ve çıkarım yapmaları amaçlanmıştır. Millî Mücadele dönemi olaylarının birçok sanatçıya esin kaynağı olduğu savaş döneminde ve sonrasında ortaya konulan sayısız eserle bu durumun somutlaştırıldığı belirtilmiştir. İçerikte verilen görseller kanıt temelli öğrenmeyi destekleyecek şekilde verilmiştir. Bununla ilgili Millî Mücadele dönemini anlatan "Ateşten Gömlek" ve "Çankaya" adlı kitaplardan örnekler verilmiştir. Yine konuyla ilişkili İzmir, Manisa ve Samsun'da Millî Mücadele dönemini anlatan heykellerden örnekler verilerek konu desteklenmiştir.



Demokratikleşme Çabaları | 5. Ünite

5.2. MUSTAFA KEMAL'E SUİKAST GİRİŞİMİ

Mustafa Kemal, Türk milletini çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmak amacıyla gerçekleştirdiği inkılaplarla millete yeni ufuklar açmıştı. Ancak bu durumdan rahatsız olan bazı çıkar grupları ortaya çıkmıştı. Onlar için en önemli konu, kendi çıkarlarını koruyabilmekti. Bu amaçla korkunç planlar yapmaktan çekinmiyorlardı.

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kapatılmasından sonra cumhuriyet karşıtları Mustafa Kemal'i kendilerine hedef almışlardı. Bu hilafet ve saltanat yanlıları, Mustafa Kemal ortadan kaldırılırsa onun yaptığı tüm inkılapların da sona ereceğini düşünüyorlardı.

Yenilik karşıtı bu kişiler, insanlık dışı amaçlarını Mustafa Kemal'in İzmir gezisi sırasında gerçekleştirmeyi planladılar (15 Haziran 1926) (Görsel 5.10).

5.10 İzmir suikastını planlayan kişilerin yer aldığı gazete haberi

Mustafa Kemal'in İzmir'e bir gün geç gelmesi, bu korkunç planın ortaya çıkmasına sebep oldu. Suikastçıları Sakız Adası'na tekne ile kaçıracak olan Giritli Şevki, korku ve pişmanlık duyarak durumu İzmir Valisine bildirdi. Bunun üzerine suikastı düzenleyecek kişiler yakalandı ve İstiklal Mahkemelerinde yargılanarak cezalandırıldılar.

Olayın duyulması üzerine tüm ülkede mitingler düzenlendi. Bu mitinglerde suikaste girişenler halk tarafından nefretle kınandı. Milletçe Mustafa Kemal'e ve onun yaptığı inkılaplara sevgi ve bağlılık gösterileri yapıldı.

Suikast girişiminden sonra Mustafa Kemal, yayınladığı bildiride: "**Benim naçiz vücudum bir gün elbet toprak olacaktır. Fakat Türkiye Cumhuriyeti, ilelebet (sonsuza) kadar payidar (kalıcı) olacaktır.**"(1) diyerek cumhuriyet rejiminin sonsuza kadar var olacağına işaret etmiştir (Görsel 5.11).

Soru/yorum

Mustafa Kemal'e suikast düzenleyen kişilerin hedefi sizce nedir? Mustafa Kemal'in suikast girişiminden sonra söylediği sözün ne anlama geldiğini arkadaşlarınızla paylaşınız.

(1) Atatürkçülük I, s. 47.

5.11 Cumhurbaşkanı Atatürk

165

"Mustafa Kemal'e Suikast Girişimi" başlığıyla verilen konuda İzmir Gezisi sırasında Mustafa Kemal'e yapılması düşünülen suikast girişimiyle ilgili bilgiler verilmiş, içerik suikast girişiminin ortaya çıkarılması ardından faillerin yakalanmasıyla birlikte o günlerde çıkan gazete haberinin görseli kullanılarak desteklenmiştir. Mustafa Kemal'in suikast girişiminin engellenmesinin ardından söylediği söz verilerek (Benim naçiz vücudum elbet bir gün toprak olacaktır. Fakat Türkiye Cumhuriyeti ilelebet payidar kalacaktır) konu bütünlüğü sağlanmıştır.

5. Ünite | Demokratikleşme Çabaları

Günümüzde de Cumhuriyet'imize, demokrasimize ve halkın iradesine göz koyan karanlık güçlerin bitmediği görülmektedir. Aşağıdaki haberde yakın tarihimizde devlet yönetimini ele geçirmeye çalışan bir örgütün yaptığı darbe kalkışmasının haberini okuyacaksınız. Türk gençliği olarak Cumhuriyet'e sahip çıkmanın ne demek olduğunu, ülkemizde bir daha bu türden tehlikelerle karşılaşmamak için neler yapılması gerektiğini bir kez daha düşünmemiz gerekmektedir.

HABER

Bir Halkın Uyanışı: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi

Türkiye'nin en karanlık gecelerinden birinde millet, destan yazdı.

15 Temmuz gecesi, demokrasimizi esir almaya çalışanlara tarihî nitelikte bir ders verildi. Tanklara karşı, yüreklerini ortaya koyan bir millet, elbette esir düşmeyecekti! Kendilerini hedef alan namluları, sıkılan kurşunları, atılan bombaları, tankları hiçe saydılar, bedenlerini darbe girişimine siper ettiler. Kimi yaralandı, kimi şehit oldu. Ama zalimlere geçit verilmedi.

5.15 *15 Temmuz darbe kalkışmasına karşı halkın mücadelesini anlatan bir afiş*

15 Temmuz gecesi, hainler bu vatanın evlatlarına topla, tüfekle, tankla saldırdılar. Türkiye Büyük Millet Meclisini bombaladılar. Kendi insanlarının üstüne kurşun sıktılar. Zannettiler ki bu kahraman millet, bu yapılanlardan korkacak. Asla ve asla korkmadı, aksine cesur yürekli insanlarımız bu yapılanlara karşı çıktı. Güvenlik güçleri ile iş birliği yapan halk, kahramanca bir mücadele vererek darbe girişimini püskürttü ve hainlere haddini bildirdi. Demokrasimizi korumak adına, aydınlık geleceğimiz için Türk milleti canını ortaya koydu. Şairin de dediği gibi;

"Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır,
Toprak, eğer uğrunda ölen varsa vatandır."

168 |

"Cumhuriyet'e Yönelik Tehditler" başlığıyla verilen konuda Türkiye'nin jeopolitik konumunun öneminden bahsedilmiş, bazı ülkelerin Türkiye'nin jeopolitik öneminden kaynaklanan gücünü azaltma istekleri, devleti zayıflatmak ve bölmek için çaba harcadıkları anlatılmıştır. İç tehdit ve dış tehdit unsurlarının hedeflerine değinilmiş, bunun yanında vatandaşlara düşen görevlerden bahsedilmiştir. İçerik 2016 yılında yaşanan 15 Temmuz darbe girişiminin yaşandığı gün çekilen fotoğraflarla desteklenmiştir.

7. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Yer Alan Metin İnceleme Bölümlerinin Kanıt Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesi

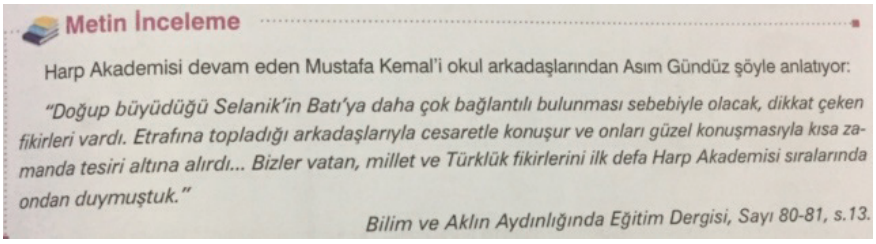
Bu bölümde 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan metin inceleme bölümlerinin kanıt temelli öğrenme açısından incelenmesine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 9. Bir Kahraman Doğuyor Ünitesinde Yer Alan Metin İnceleme Bölümlerinin İncelenmesine Ait Veriler

Ünite	Konu	Sayfa	Birinci El kaynak	İkinci El Kaynak
Bir Kahraman Doğuyor	Mustafa Kemal'in Hayatı	25	-	√
	Mustafa Kemal'in Askerlik Hayatı	31	-	√

Tablo 9 incelendiğinde Bir Kahraman Doğuyor Ünitesinde "Mustafa Kemal'in Hayatı" başlığıyla verilen konuda yer alan metin inceleme bölümlerinde 2. el kaynaklardan faydalanıldığı görülmektedir.

25. sayfada akademik bir dergiden alıntı yapılarak Mustafa Kemal'in okul arkadaşlarından Asım Gündüz'ün anılarına yer verilmiştir.



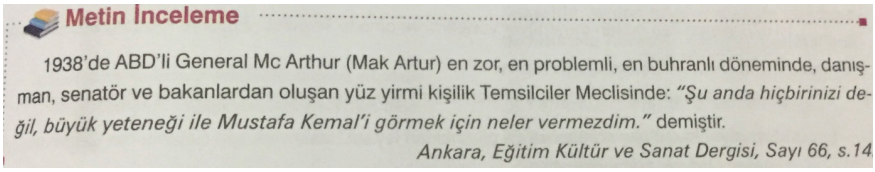
Metin İnceleme

Harp Akademisi devam eden Mustafa Kemal'i okul arkadaşlarından Asım Gündüz şöyle anlatıyor:

"Doğup büyüdüğü Selanik'in Batı'ya daha çok bağlantılı bulunması sebebiyle olacak, dikkat çeken fikirleri vardı. Etrafına topladığı arkadaşlarıyla cesaretle konuşur ve onları güzel konuşmasıyla kısa zamanda tesiri altına alırdı... Bizler vatan, millet ve Türklük fikirlerini ilk defa Harp Akademisi sıralarında ondan duymuştuk."

Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı 80-81, s.13.

31. sayfada bir dergide yer alan metinden alıntı yapılarak ABD'li General MC Arthur'un Mustafa Kemal'le ilgili sözlerine yer verilmiştir.


Metin İnceleme

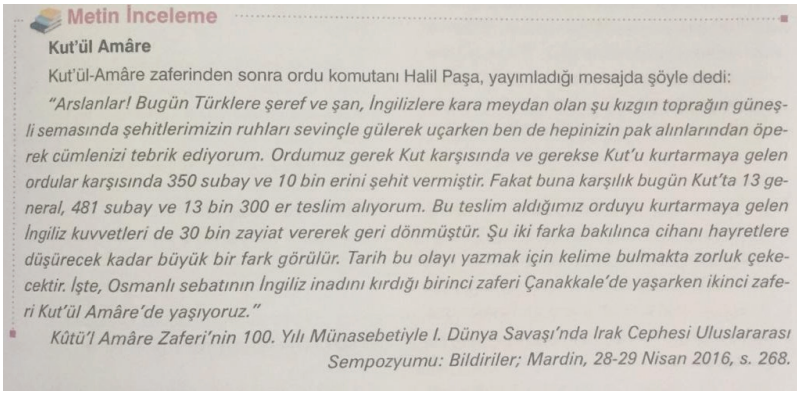
1938'de ABD'li General Mc Arthur (Mak Artur) en zor, en problemli, en buhranlı döneminde, danışman, senatör ve bakanlardan oluşan yüz yirmi kişilik Temsilciler Meclisinde: *"Şu anda hiçbirinizi değil, büyük yeteneği ile Mustafa Kemal'i görmek için neler vermezdim."* demiştir.

Ankara, Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi, Sayı 66, s.14

Tablo 10. Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesinde Yer Alan Metin İnceleme Bölümlerinin Kanıt Temelli Öğretim Açısından İncelenmesine Ait Veriler

Ünite	Konu	Sayfa	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar	Hicaz Yemen Cephesi	43	-	√
	1915 Olayları ve Tehcir Göçü	46	-	√
	Millî Mücadelenin Hazırlık Dönemi	56	-	√
	Millî Mücadelede Karşılaşılan Sorunlar ve Mustafa Kemal	62	-	√

Tablo 10 incelendiğinde Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesinde metin inceleme bölümleri incelendiğinde 5 konuyla ilişkili olarak yer alan metin inceleme bölümlerinde 2. el kaynaklardan faydalanıldığı, 1 konuyla ilişkili metinde ise birinci el kaynaktan faydalanıldığı görülmektedir. Hicaz Yemen Cephesi başlıklı konuyla ilişkili verilen metin inceleme bölümünde Uluslararası bir sempozyumda Kut'ül Amare ile ilgili sunulan bir bildiriden bir bölüm verilmiştir.


Metin İnceleme

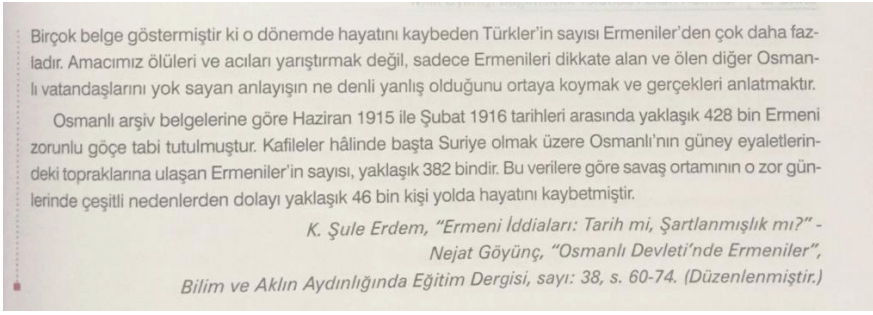
Kut'ül Amâre

Kut'ül-Amâre zaferinden sonra ordu komutanı Halil Paşa, yayımladığı mesajda şöyle dedi:

"Arslanlar! Bugün Türklere şeref ve şan, İngilizlere kara meydan olan şu kızgın toprağın güneşli semasında şehitlerimizin ruhları sevinçle gülerek uçarken ben de hepinizin pak alınlarından öperek cümlenizi tebrik ediyorum. Ordumuz gerek Kut karşısında ve gerekse Kut'u kurtarmaya gelen ordular karşısında 350 subay ve 10 bin erini şehit vermiştir. Fakat buna karşılık bugün Kut'ta 13 general, 481 subay ve 13 bin 300 er teslim alıyorum. Bu teslim aldığımız orduyu kurtarmaya gelen İngiliz kuvvetleri de 30 bin zayiat vererek geri dönmüştür. Şu iki farka bakılınca cihanı hayretlere düşürecek kadar büyük bir fark görülür. Tarih bu olayı yazmak için kelime bulmakta zorluk çekecektir. İşte, Osmanlı sebatının İngiliz inadını kırdığı birinci zaferi Çanakkale'de yaşarken ikinci zaferi Kut'ül Amâre'de yaşıyoruz."

Kûtü'l Amâre Zaferi'nin 100. Yılı Münasebetiyle I. Dünya Savaşı'nda Irak Cephesi Uluslararası Sempozyumu: Bildiriler; Mardin, 28-29 Nisan 2016, s. 268.

1915 Olayları ve Tehcir (Göç) Kanunu başlıklı konuyla ilişkili olarak verilen metin inceleme bölümünde Akademik bir dergide yer bir makaleden konuyla ilişkili bir bölüme yer verilmiştir.

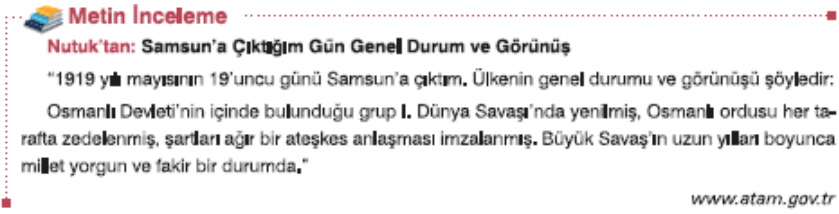


Birçok belge göstermiştir ki o dönemde hayatını kaybeden Türkler'in sayısı Ermeniler'den çok daha fazladır. Amacımız ölüleri ve acıları yarıştırmak değil, sadece Ermenileri dikkate alan ve ölen diğer Osmanlı vatandaşlarını yok sayan anlayışın ne denli yanlış olduğunu ortaya koymak ve gerçekleri anlatmaktır.

Osmanlı arşiv belgelerine göre Haziran 1915 ile Şubat 1916 tarihleri arasında yaklaşık 428 bin Ermeni zorunlu göçe tabi tutulmuştur. Kafileler hâlinde başta Suriye olmak üzere Osmanlı'nın güney eyaletlerindeki topraklarına ulaşan Ermeniler'in sayısı, yaklaşık 382 bindir. Bu verilere göre savaş ortamının o zor günlerinde çeşitli nedenlerden dolayı yaklaşık 46 bin kişi yolda hayatını kaybetmiştir.

K. Şule Erdem, "Ermeni İddiaları: Tarih mi, Şartlanmışlık mı?" - Nejat Göyünç, "Osmanlı Devleti'nde Ermeniler", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, sayı: 38, s. 60-74. (Düzenlenmiştir.)

Millî Mücadele'nin Hazırlık Dönemi başlıklı konuyla ilişkili olarak verilen metin inceleme bölümünde Nutuktan bir bölüm verilmiştir.



Metin İnceleme

Nutuk'tan: Samsun'a Çıktığım Gün Genel Durum ve Görünüş

"1919 yılı mayısının 19'uncu günü Samsun'a çıktım. Ülkenin genel durumu ve görünüşü şöyledir:

Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu grup I. Dünya Savaşı'nda yenilmiş, Osmanlı ordusu her tarafta zedelenmiş, şartları ağır bir ateşkes anlaşması imzalanmış. Büyük Savaş'ın uzun yılları boyunca millet yorgun ve fakir bir durumda."

www.atam.gov.tr

Millî Mücadelede Karşılaşılan Sorunlar ve Mustafa Kemal başlıklı konuyla ilişki verilen metin inceleme bölümünde bir dergiden alıntı yapılarak ABD'li bir akademisyenin Mustafa Kemal'le ilgili sözlerine yer verilmiştir.

Metin İnceleme

Harvard Üniversitesinden, Türkiye ile ilgili araştırmaları ile tanınan, Amerikalı bilim adamı Prof. Richard Robinson'un (Riçhırd Robinsın) Mustafa Kemal hakkındaki görüşleri: "Mustafa Kemal'in askerî dehası en iyi olarak şu beş nitelikte tanımlanabilir: *a.* Kişisel cesaret *b.* Başkalarının hareketlerini önceden sezebilme yeteneği *c.* Sabır, en etkili olabileceği zamanı seçebilme (zamanlama) *d.* Kendi amacını açığa vurmadan rakibini şaşırtma yeteneği *e.* Düşman kuvvetlerinin gücünü tarafsız ve doğru olarak değerlendirebilme (gerçekçilik)... Mustafa Kemal, kuvvetli inançlı, kesin kararlı bir adamdı..."

2.21 *Mustafa Kemal, Millî Mücadele'de halk arasında*

Cemal Enginsoy, Batı Dünyasında Atatürk, Atam Dergisi, s. 834.

Tablo 11. Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesinde Yer Alan Metin İnceleme Bölümlerinin Kanıt Temelli Öğretim Açısından İncelenmesine Ait Veriler

Ünite	Konu	Sayfa	Birinci El Kaynak	İkinci El Kaynak
Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm	Güney Cephesi	78	-	√
	I.İnönü Muharebesinden Sonra Yaşanan Gelişmeler	82	√	-
	Savaş Ortamında Maarif Kongresi	88	-	√

Tablo 11 incelendiğinde Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm Ünitesinde metin inceleme bölümleri incelendiğinde 2 konuyla ilişkili olarak yer alan metin inceleme bölümlerinde 1. el ve 2. el kaynaklardan faydalanıldığı görülmektedir.

Ünitede Güney Cephesi başlığıyla verilen konuda Kahramanmaraş Belediyesinin internet sitesinde Kahramanmaraş'ın işgal günlerinde yaşanan Bayrak Olayına ait bir alıntı yapılmıştır.

Metin İnceleme

Bayrak Olayı

27 Kasım 1919 Perşembe günü Fransız işgal kuvvetleri komutanı Yüzbaşı Andre, Ermenilerin ileri gelenlerinden Agop Hırlakyan'ın konağında verdiği davette, torunu Helena'yı dansa davet etmişti. Helena, "Fransız ya da Ermeni bayrağının dalgalanmadığı bir şehirde dans etmem." diyerek teklifi reddetti. Bunun üzerine Yüzbaşı Andre emir vererek Maraş Kalesi'ndeki Türk bayrağını indirtmişti.

28 Kasım 1919 Cuma günü namaz kılmak için Ulu Cami'de toplanan halk, cuma günleri kalede dalgalanan Türk bayrağının indirilmiş olduğunu gördü. Halktan "Bayraksız namaz kılınmaz." sesleri yükselmesi üzerine Ulu Cami imamı Rıdvan Hoca, halkın görüşlerine tercüman olmuş ve "Hürriyeti elinden alınmış bir milletin cuma namazı kılamayacağını bildirmiştir." Bunun üzerine halk, Maraş Kalesi'ne sel gibi akarak kaleye tırmanır ve bir kenara atılmış olan Türk bayrağını bularak tekrar kale burcuna asar. Bayrak olayı, işgalci Fransızlara karşı başlayacak olan mücadelenin ilk adımı olmuştur.

3.4 *Kahramanmaraş İstiklal Madalyası anıtı*

(www.kahramanmaras.bel.tr)

I. İnönü Muharebesinden Sonra Yaşanan Gelişmeler başlıklı konuyla ilişkili verilen metin inceleme bölümünde TBMM internet sitesinden 1921 Anayasasıyla ilgili bazı kanun maddeleri verilmiştir.

Metin İnceleme

Yeni Devletin İlk Anayasası

Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde karışıklıklara son vermek için yeni bir anayasa hazırlanmasına karar verildi. Bu ihtiyacı gidermek amacıyla BMM, 20 Ocak 1921 tarihinde yapılan görüşmeler sonucunda **1921 Anayasası**'nı **(Teşkilat-ı Esasiye)** kabul etti ve anayasa uygulanmaya başlandı. Bu anayasa 1924 yılında yeni bir anayasa hazırlanana kadar yürürlükte kaldı. 1921 Anayasası'nın önemli maddeleri şunlardır:

- Egemenlik kayıtsız ve şartsız milletindir. Yönetim usulü halkın kendi mukadderatını (geleceğini), bizzat ve bilfiil idare etmesi esasına dayanır. (1. madde)
- Yürütme gücü ve yasama yetkisi, milletin tek ve gerçek temsilcisi olan Büyük Millet Meclisinde belirir ve toplanır. (2. madde)
- Türkiye Devleti, Büyük Millet Meclisince yönetilir ve hükûmeti **"Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükûmeti"** adını alır. (3. madde)

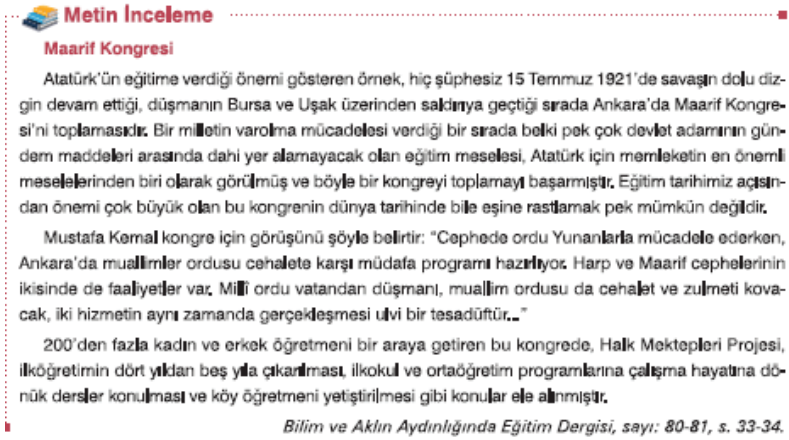
! Unutmayınız

Daha önce meclisin adı Büyük Millet Meclisi (BMM) iken bu tarihten sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) olacaktır.

24 maddeden oluşan 1921 Anayasası, millî egemenlik ilkesi doğrultusunda yeni bir devletin kurulduğunu bildirmektedir. Ayrıca bu anayasa "Meclis Hükûmeti" sistemi ve "Güçler Birliği" ilkesini de benimsemekteydi.

www.anayasa.tbmm.gov.tr (Düzenlenmiştir.)

Savaş Ortamında Maarif Kongresi başlıklı konuyla ilişkili olarak verilen metin inceleme bölümünde ise akademik bir dergideki makaleden alıntı yapılmış Maarif Kongresinin hangi şartlarda yapıldığıyla ilgili bilgiler verilmiştir.



Metin İnceleme

Maarif Kongresi

Atatürk'ün eğitime verdiği önemi gösteren örnek, hiç şüphesiz 15 Temmuz 1921'de savaşın dolu dizgin devam ettiği, düşmanın Bursa ve Uşak üzerinden saldırıya geçtiği sırada Ankara'da Maarif Kongresi'ni toplamasıdır. Bir milletin varolma mücadelesi verdiği bir sırada belki pek çok devlet adamının gündem maddeleri arasında dahi yer alamayacak olan eğitim meselesi, Atatürk için memleketin en önemli meselelerinden biri olarak görülmüş ve böyle bir kongreyi toplamayı başarmıştır. Eğitim tarihimiz açısından önemi çok büyük olan bu kongrenin dünya tarihinde bile eşine rastlamak pek mümkün değildir.

Mustafa Kemal kongre için görüşünü şöyle belirtir: "Cephede ordu Yunanlarla mücadele ederken, Ankara'da muallimler ordusu cehalete karşı müdafa programı hazırlıyor. Harp ve Maarif cephelerinin ikisinde de faaliyetler var. Millî ordu vatandan düşmanı, muallim ordusu da cehalet ve zulmeti kovacak, iki hizmetin aynı zamanda gerçekleşmesi ulvi bir tesadüftür..."

200'den fazla kadın ve erkek öğretmeni bir araya getiren bu kongrede, Halk Mektepleri Projesi, ilköğretimin dört yıldan beş yıla çıkarılması, ilkokul ve ortaöğretim programlarına çalışma hayatına dönük dersler konulması ve köy öğretmeni yetiştirilmesi gibi konular ele alınmıştır.

Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, sayı: 80-81, s. 33-34.

Tablo 12. Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye Ünitesinde Yer Alan Metin İnceleme Bölümlerinin İncelenmesine Ait Veriler

Ünite	Konu	Sayfa	1.El Kaynak	2.El Kaynak
Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	1924 Anayasası: Cumhuriyet'in İlk Anayasası	119	-	√
	Büyük Nutuk ve Onuncu Yıl Nutku	144	-	√
	Onuncu Yıl Nutku	146	-	√

Tablo 12 incelendiğinde Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye Ünitesinde metin inceleme bölümlerinde 3 konuyla ilişkili metinlerin tamamının 2. el kaynaklardan faydalanılarak hazırlandığı görülmektedir.

Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye Ünitesinde 1924 Anayasası: Cumhuriyet'in İlk Anayasası başlığıyla verilen konuda yer alan metin inceleme bölümünde TBMM internet sitesinde 1924 Anayasasında yer alan bazı kanun maddeleri verilmiştir.

Metin İnceleme

Neden Yeni Bir Anayasa?

1921 Anayasası'nda halk egemenliğine dayanan bir yönetimden bahsediliyorsa da devletin yönetim biçimi ile ilgili herhangi bir madde bulunmuyordu. Üstelik saltanat devam ettiği ve yeni bir rejim adı belirlenmediği için devletin adı dahi Büyük Millet Meclisi Hükûmeti idi. Bu durum önemli sıkıntıların yaşanmasına neden oluyordu. Cumhuriyetin ilanından sonra, ülkenin içinde bulunduğu yeni duruma uygun olarak hazırlanan 1924 Anayasası yürürlüğe girdi. Atatürk'ün cumhuriyetin ilanından sonra yaptığı tüm inkılaplar, bu Anayasa içerisinde tek tek yerini aldı. 1924 Anayasası, cumhuriyet tarihinde en uzun süre yürürlükte kalan anayasa oldu.

Aynı ünitede Büyük Nutuk ve Onuncu Yıl Nutku başlığıyla verilen konunun metin inceleme bölümünde Nutuk'un belirli sayfalarından alıntı yapılmıştır.

Metin İnceleme

Atatürk'ün Nutuk adlı eserinden alınan bazı bölümleri okuyalım:

1919 yılı Mayıs'ının 19'uncu günü Samsun'a çıktım. Ülkenin genel durumu ve görünüşü şöyledir:

(...) Meclisin açılmasında acele ediyordum. Nihayet gelebilmiş olan milletvekilleriyle yetinerek meclisin Nisan'ın 23. Cuma günü açılmasına karar verdik...

(...) Saygıdeğer efendiler, olayları Sakarya Meydan Muharebesi'ne getirmek istiyorum. İkinci İnönü Muharebesi'nden sonra üç ay kadar bir zaman geçti. Ondan sonra 10 Temmuz 1921 tarihinde Yunan ordusu yeniden cephemize genel taaruza girişti.

(...) Süratle kanun tasarısı hazırlandı. O gün meclisin ikinci oturumunda okundu. Ad okunarak oy kullanılması teklifine karşı kürsüye çıktım ve dedim ki, "Buna gerek yoktur. Memleketi, milletin istiklalini ebedi olarak koruyacak ilkeleri, yüce meclisin oy birliği ile kabul edeceğini sanırım." "Oyla" sesleri yükseldi sonunda başkan oya sundu ve "Oy birliği ile kabul edilmiştir." dedi. (...) İşte efendiler, Osmanlı Saltanatı'nın yıkılış ve göçüş merasiminin son safhası böyle geçmiştir.

(...) Yemek sırasında: "Yarın Cumhuriyeti ilan edeceğiz," dedim. Orda bulunan arkadaşlar derhâl düşünceme katıldılar..."

Prof. Dr. Zeynep Korkmaz, Nutuk, s. 1, 292, 412, 468, 469, 543.

Onuncu Yıl Nutku başlığıyla verilen konuyla ilişkili metin inceleme bölümünde ise Onuncu Yıl Nutkundan bir bölüme yer verilmiştir.

Metin İnceleme

Atatürk'ün Türk milleti için beslediği güzel duyguların neler olduğunu öğrenmek için aşağıdaki Onuncu Yıl Nutku'nu okuyunuz. Daha sonra verilen soruları cevaplayınız.

Türk milleti!

Kurtuluş Savaşı'na başladığımızın 15'inci yılındayız. Bugün, cumhuriyetimizin onuncu yılını doldurduğu, en büyük bayramdır.

Kutlu olsun!

Bu anda büyük Türk milletinin bir ferdi olarak, bu kutlu güne kavuşmanın en derin sevinci ve heyecanı içindeyim.

Yurttaşlarım!

Az zamanda çok ve büyük işler yaptık. Bu işlerin en büyüğü, temeli, Türk kahramanlığı ve yüksek Türk kültürü olan Türkiye Cumhuriyeti'dir. Bundaki muvaffakiyeti Türk milletinin ve onun değerli ordusunun bir ve beraber olarak, azimkârane yürümesine borçluyuz. Fakat yaptıklarımızı asla kâfi göremeyiz. Çünkü daha çok ve daha büyük işler yapmak mecburiyetinde ve azmindeyiz. Yurdumuzu, dünyanın en mamur ve medeni memleketleri seviyesine çıkaracağız. Milletimizi en geniş refah, vasıta ve kaynaklarına sahip kılacağız. Millî kültürümüzü muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracağız. Bunun için, bizce zaman ölçüsü geçmiş asırların gevşetici zihniyetine göre değil, asrımızın sürat ve hareket mefhumuna göre düşünülmelidir. Geçen zamana nisbetle, daha çok çalışacağız. Daha az zamanda, daha büyük işler başaracağız. Bunda da muvaffak olacağımıza şüphem yoktur. Çünkü, Türk milletinin karakteri yüksektir. Türk milleti çalışkandır. Türk milleti zekidir. Çünkü, Türk milleti millî birlik ve beraberlikle güçlükleri yenmesini bilmiştir. Ve çünkü Türk milletinin yürümekte olduğu terakki ve medeniyet yolunda, elinde ve kafasında tuttuğu meşale, müspet ilimdir.

Şunu da ehemmiyetle tebarüz ettirmeliyim ki yüksek bir insan cemiyeti olan Türk milletinin tarihî bir vasfı da güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir. Bunun içindir ki milletimizin yüksek karakterini, yorulmaz çalışkanlığını, fıtri zekâsını, ilme bağlılığını, güzel sanatlara sevgisini, millî birlik duygusunu mütemadiyen ve her türlü vasıta ve tedbirlerle besleyerek inkişaf ettirmek millî ülkümüzdür. Türk milletine çok yaraşan bu ülkü, onu bütün beşeriyete hakiki huzurun temini yolunda, kendine düşen medeni vazifeyi yapmakta, muvaffak kılacaktır.

Büyük Türk milleti!

On beş yıldan beri giriştiğimiz işlerde muvaffakiyet vadeden çok sözlerimi işittin. Bahtiyarım ki bu sözlerimin hiçbirinde, milletimin hakkımdaki itimadını sarsacak bir isabetsizliğe uğramadım. Bugün, aynı inanç ve katiyetle söylüyorum ki millî ülküye tam bir bütünlükle yürümekte olan Türk milletinin büyük millet olduğunu bütün medeni âlem, az zamanda, bir kere daha tanıyacaktır. Asla şüphem yoktur ki Türklüğün unutulmuş büyük medeni vasfı ve büyük medeni kabiliyeti, bundan sonraki inkişafı ile atinin yüksek medeniyet ufkunda yeni bir güneş gibi doğacaktır.

Türk milleti!

Ebediyete akıp giden her on senede, bu büyük millet bayramını daha büyük şereflerle, saadetlerle, huzur ve refah içinde kutlamanı gönülden dilerim.

Ne mutlu Türk'üm diyene!

Ahmet Bekir Palazoğlu, Atatürk ve Eğitim, s.120.

Tablo 13. Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ünitesinde Yer Alan Metin İnceleme Bölümlerinin Kanıt Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesine Ait Veriler

Ünite	Konu	Sayfa	1.El Kaynak	2.El Kaynak
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	Hatay'ın Anavatana Katılması	186	-	√

Tablo 13 incelendiğinde Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ünitesinde Hatay'ın Anavatana Katılması konusuyla ilgili metin inceleme bölümü incelendiğinde 2. el kaynaktan faydalanıldığı görülmektedir.

Metin İnceleme

Hatay'ın ana vatana kavuşturulması davasını Mustafa Kemal, halk önünde ilk kez 1923 yılında Adana'ya yaptığı bir gezi sırasında, kendisini karşılayan topluluğun karşısında dile getirdi. Kalabalığın ön sırasında duran siyahlara bürünmüş dört genç kızın tuttukları "Antakya - İskenderun" yazılı pankartı görünce, kafasındaki ve yüreğindeki kararını şu öz sözüyle açıklıyordu: "Kırk asırlık Türk yurdu, esir kalamaz."

Mustafa Kemal, Hatay'ın ana vatana kavuşturulması konusundaki resmi görüşünü ise ilk kez 1 Kasım 1936 tarihinde, Türkiye Büyük Millet Meclisinin çalışma yılının açılışı nedeni ile yaptığı konuşmasında açıklıyor ve şöyle diyordu: *"Bu sırada, milletimizi gece gündüz meşgul eden başlıca büyük mesele, hakiki sahibi öz Türk olan İskenderun - Antakya ve havalisinin geleceğidir. Daima kendisi ile dostluğa en çok önem verdiğimiz Fransa ile aramızda tek büyük mesele budur. Bu işin hakikatini bilenler, hakkı sevenler, alakamızın şiddetini ve samimiyetini iyi anlar ve tabii görürler."* Konuşmasının bu yerinde milletvekilleri ve salondaki dinleyiciler ayağa kalkıp Atatürk'ü coşkuyla ve uzun uzun alkışlarken, büyükelçilerin oturdukları locada Yunan büyükelçisi, yanındaki Fransız büyükelçisine "Bu nutuk ve bu coşku karşısında ne diyorsunuz?" diye soruyor. Fransız büyükelçisi ise ona şu karşılığı veriyordu: "Monşer, bu bir nutuk değil, tam bir ültimatomdur, tam bir meydan okumadır."

Türkiye Büyük Millet Meclisindeki bu coşku ve heyecan bir gün sonra tüm yurtta ve özellikle Hatay'da büyük sevinç gösterilerini başlatan bir kıvılcım oldu. Hatay konusunun ulusal bir davamız olduğu ve bu davamızın tüm ulusumuzca benimsendiği, artık açık açık ilan edilmişti.

Bütün Dünya Dergisi, Sayı:2012/10, s.46.

6.11 *Gazi Mustafa Kemal, Adana Sanayi Mektebini gezdikten sonra halk arasında*

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ünitesinde Hatay'ın Anavatana Katılması başlığıyla verilen konuda Bütün Dünya Dergisinden konuyla ilişkili yayınlanmış bir makaleden alıntı yapılmıştır.

Metin İnceleme

Hatay'ın ana vatana kavuşturulması davasını Mustafa Kemal, halk önünde ilk kez 1923 yılında Adana'ya yaptığı bir gezi sırasında, kendisini karşılayan topluluğun karşısında dile getirdi. Kalabalığın ön sırasında duran siyahlara bürünmüş dört genç kızın tuttukları "Antakya - İskenderun" yazılı pankartı görünce, kafasındaki ve yüreğindeki kararını şu öz sözüyle açıklıyordu: "Kırk asırlık Türk yurdu, esir kalamaz."

Mustafa Kemal, Hatay'ın ana vatana kavuşturulması konusundaki resmi görüşünü ise ilk kez 1 Kasım 1936 tarihinde, Türkiye Büyük Millet Meclisinin çalışma yılının açılışı nedeni ile yaptığı konuşmasında açıklıyor ve şöyle diyordu: *"Bu sırada, milletimizi gece gündüz meşgul eden başlıca büyük mesele, hakiki sahibi öz Türk olan İskenderun - Antakya ve havalisinin geleceğidir. Daima kendisi ile dostluğa en çok önem verdiğimiz Fransa ile aramızda tek büyük mesele budur. Bu işin hakikatini bilenler, hakkı sevenler, alakamızın şiddetini ve samimiyetini iyi anlar ve tabii görürler."* Konuşmasının bu yerinde milletvekilleri ve salondaki dinleyiciler ayağa kalkıp Atatürk'ü coşkuyla ve uzun uzun alkışlarken, büyükelçilerin oturdukları locada Yunan büyükelçisi, yanındaki Fransız büyükelçisine "Bu nutuk ve bu coşku karşısında ne diyorsunuz?" diye soruyor, Fransız büyükelçisi ise ona şu karşılığı veriyordu: "Monşer, bu bir nutuk değil, tam bir ültimatomdur, tam bir meydan okumadır."

Türkiye Büyük Millet Meclisindeki bu coşku ve heyecan bir gün sonra tüm yurtta ve özellikle Hatay'da büyük sevinç gösterilerini başlatan bir kıvılcım oldu. Hatay konusunun ulusal bir davamız olduğu ve bu davamızın tüm ulusumuzca benimsendiği, artık açık açık ilan edilmişti.

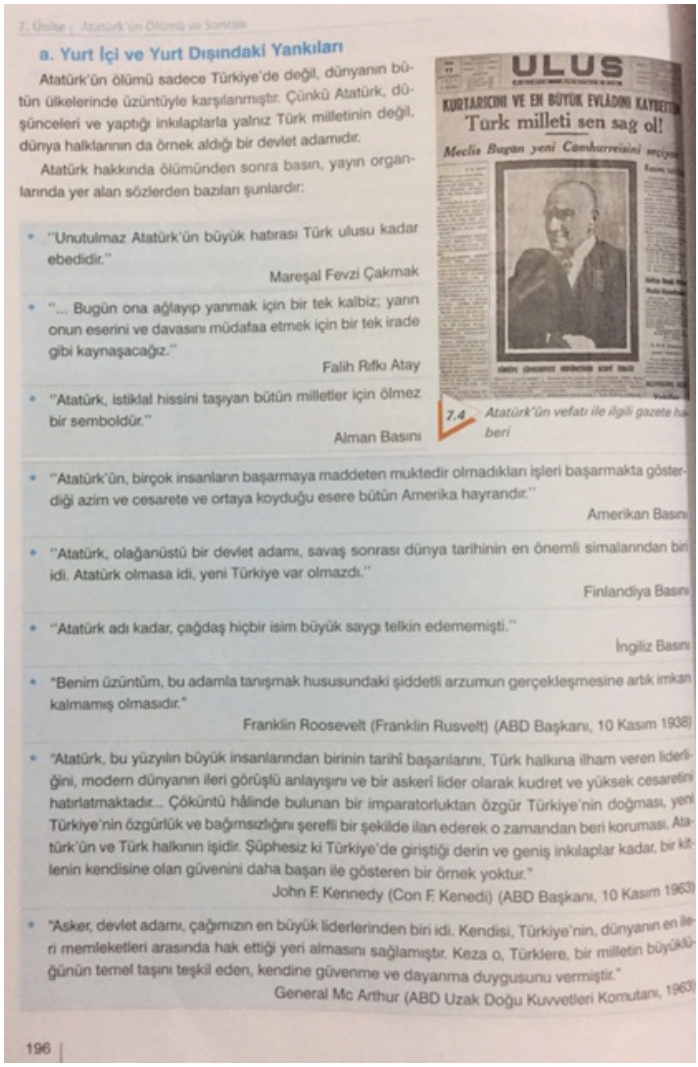
Bütün Dünya Dergisi, Sayı:2012/10, s.46.

Tablo 14. Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası Ünitesinde Yer Alan Metin İnceleme Bölümlerinin Kanıt Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesine Ait Veriler

Ünite	Konu	Sayfa	1.El Kaynak	2.El Kaynak
Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	Atatürk'ün Ölümü Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Yankıları	196	-	√
	Atatürk'ün Ölümü Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Yankıları	197	-	√

Tablo 14 incelendiğinde Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası Ünitesinde yer alan metin inceleme bölümlerinde 2. el kaynaklardan faydalanıldığı görülmektedir.

Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası Ünitesinde Atatürk'ün Ölümü Yurt İçi ve Dışındaki Yankıları başlığıyla verilen konuda Atatürk'ün ölümünün ardından mesaj yayınlayan devlet başkanları, komutanlar ve dünyaca ünlü gazetelerin haberlerinden alıntılar yapılmıştır.



7. Ünite | Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası

a. Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Yankıları

Atatürk'ün ölümü sadece Türkiye'de değil, dünyanın bütün ülkelerinde üzüntüyle karşılanmıştır. Çünkü Atatürk, düşünceleri ve yaptığı inkılaplarla yalnız Türk milletinin değil, dünya halklarının da örnek aldığı bir devlet adamıdır.

Atatürk hakkında ölümünden sonra basın, yayın organlarında yer alan sözlerden bazıları şunlardır:

- "Unutulmaz Atatürk'ün büyük hatırası Türk ulusu kadar ebedidir."
  Mareşal Fevzi Çakmak
- "... Bugün ona ağlayıp yanmak için bir tek kalbiz; yarın onun eserini ve davasını müdafaa etmek için bir tek irade gibi kaynaşacağız."
  Falih Rıfkı Atay
- "Atatürk, istiklal hissini taşıyan bütün milletler için ölmez bir semboldür."
  Alman Basını
- "Atatürk'ün, birçok insanların başarmaya maddeten muktedir olmadıkları işleri başarmakta gösterdiği azim ve cesarete ve ortaya koyduğu esere bütün Amerika hayrandır."
  Amerikan Basını
- "Atatürk, olağanüstü bir devlet adamı, savaş sonrası dünya tarihinin en önemli simalarından biri idi. Atatürk olmasa idi, yeni Türkiye var olmazdı."
  Finlandiya Basını
- "Atatürk adı kadar, çağdaş hiçbir isim büyük saygı telkin edememişti."
  İngiliz Basını
- "Benim üzüntüm, bu adamla tanışmak hususundaki şiddetli arzumun gerçekleşmesine artık imkan kalmamış olmasıdır."
  Franklin Roosevelt (Franklin Rusvelt) (ABD Başkanı, 10 Kasım 1938)
- "Atatürk, bu yüzyılın büyük insanlarından birinin tarihî başarılarını, Türk halkına ilham veren liderliğini, modern dünyanın ileri görüşlü anlayışını ve bir askerî lider olarak kudret ve yüksek cesaretini hatırlatmaktadır... Çöküntü hâlinde bulunan bir imparatorluktan özgür Türkiye'nin doğması, yeni Türkiye'nin özgürlük ve bağımsızlığını şerefli bir şekilde ilan ederek o zamandan beri koruması, Atatürk'ün ve Türk halkının işidir. Şüphesiz ki Türkiye'de giriştiği derin ve geniş inkılaplar kadar, bir kitlenin kendisine olan güvenini daha başarı ile gösteren bir örnek yoktur."
  John F. Kennedy (Con F. Kenedi) (ABD Başkanı, 10 Kasım 1963)
- "Asker, devlet adamı, çağımızın en büyük liderlerinden biri idi. Kendisi, Türkiye'nin, dünyanın en ileri memleketleri arasında hak ettiği yeri almasını sağlamıştır. Keza o, Türklere, bir milletin büyüklüğünün temel taşını teşkil eden, kendine güvenme ve dayanma duygusunu vermiştir."
  General Mc Arthur (ABD Uzak Doğu Kuvvetleri Komutanı, 1963)

ULUS

KURTARICINI VE EN BÜYÜK EVLÂDINI KAYBETTİ

Türk milleti sen sağ ol!

Meclis Bugün yeni Cumhurreisini seçiyor

7.4 Atatürk'ün vefatı ile ilgili gazete haberi

196

Sonuç

2018 yılında güncellenerek uygulamaya konulan 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan bütün kazanımlar (39 kazanım) içerisinde sadece üç kazanımın (8.37., 8.5.1., 8.6.3) kanıt temelli öğrenme ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilim dalları içerisinde kanıt temelli öğrenmeye en uygun disiplin denilince akla ilk gelen disiplinin tarih olduğu düşünüldüğünde 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında kanıt temelli öğretim ile ilişkili daha fazla kazanıma yer verilmesi beklenirdi. Çünkü tarih denilince akla gelen en ilk ve önemli nokta kullanılan kaynak ve kanıtlardır (Çiftarslan,

2019). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi içerik itibariyle kanıt kullanmaya en elverişli derslerin başında gelmektedir. Bu yönüyle hem birinci elden kaynaklar hem de ikinci elden kaynaklar içerikleri desteklemek amacıyla rahatlıkla kullanılabilir. Tarihçiler, geçmişin bilgisini oluştururken bu bilgileri kaynaklarla kanıtlamak zorunluluğu hissederler (Yalı ve Şimşek, 2019). Kanıt kullanılması özellikle tarih derslerinde öğretimin etkililiğini artıran unsurlar arasındadır. Bu nedenle tarihsel kanıtların kullanılması gereklidir (Balkaya, 2002). Tarih derslerinde kanıtların kullanılması kanıtın ait olduğu dönemi öğrencinin zihninde somutlaştırmaya, aynı zamanda öğrencilere olay ve durumları çok boyutlu bir şekilde inceleme fırsatı sunabilmektedir (Çiftarslan, 2019; Bekret, 2019). Bu sonucu destekleyen bir diğer araştırmada Çıdacı (2016), yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynak kullanmanın öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Tarih konularının öğretiminde kanıt kullanma öğrencilere tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında da etkili olmaktadır. Alabaş (2007), sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modelinin öğrencilerin derin tarihsel analizlere yapabilmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Kanıt kullanma konuların öğretimine katkı sunduğu kadar konuların daha kalıcı olarak öğrenilmesinde de önemli bir yer tutmaktadır (Bilgiç, 2018).

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kanıt temelli öğretim ile ilişkili kazanımların ünitelere dengeli bir şekilde dağılmadığı ortaya çıkmıştır. Ders kitabında Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm Ünitesinde bir kazanımın (kazanım no: 8.3.7) Demokratikleşme Çabaları ünitesinde bir kazanımın (kazanım no: 8.5.1) Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ünitesinde bir kazanımın (kazanım no:8.6.3) kanıt temelli öğrenme ile ilişkili olduğu görülmüştür. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında "kanıt temelli öğretim ile ilişkili olduğu düşünülen" görsellerde ağırlıklı olarak birinci el kaynaklardan (82 görsel) faydalanıldığı, ikinci el kaynak (17 görsel) olarak değerlendirilebilecek kaynakların ise daha az kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Birinci el kaynak kullanımının ders kitabında yoğun olarak kullanılması öğrenci açısından önemli avantajlar sağlamaktadır. Birinci el kaynaklarla çalışan öğrencilerin tarihi olayları anlaması daha kolay olmaktadır (Kibar, 2019). Birinci el kaynaklar ikinci el kaynaklardan daha fazla etkili olabilmektedir. Cooper ve Dilek (2004), yaptıkları çalışmada 11 yaşındaki ilköğretim öğrencilerinin tarih derslerinde birinci el kaynaklardan yararlandırıldığında motivasyonlarının, meraklarının ve yaratıcılıklarının arttığını belirtmektedir. Tarih ders kitaplarında kaynak kullanımı konusunda farklılıklar olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Yazıcı (2019), 9. ve 10. sınıf tarih ders kitaplarında ikincil kaynaklara

fazla yer verildiğini tespit etmiştir. Buna benzer bir sonuca Kibar'ın (2019), ortaöğretim tarih ders kitaplarını kanıt temelli öğrenme açısından incelediği çalışmasında rastlamak mümkündür. Yapılan çalışmada tarih ders kitaplarında birinci el kanıtların daha az, ikinci el kanıtların daha fazla kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kullanılan görsellerin içerikleri destekler nitelikte olduğu ancak ders kitabında kanıt olarak kullanılan görsellerin kitapta dengeli bir şekilde dağıtılmadığı tespit edilmiştir. Bazı ünitelerde (Bir Kahraman Doğuyor) 5 görsel yer alırken bazı ünitelerde (Atatürk ve Çağdaşlaşan Türkiye) 29 görselin kullanıldığı görülmüştür. Kanıt temelli öğrenme ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda da incelenen ders kitaplarında birinci el ve ikinci el kaynak kullanımı konusunda dağılımda bir dengesizlik olduğu ortaya çıkmıştır. Kaya (2013), 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını görsel kanıt kullanımı açısından incelediği çalışmasında ders kitabındaki görsel kanıtların miktarları ve kitap içindeki dağılımları arasında bazı tutarsızlıkların olduğunu tespit etmiştir. Koldaş ve Pamuk (2020), ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabını kanıt temelli öğrenme açısından inceledikleri çalışmalarında ders kitabında birinci el ve ikinci el kaynaklar arasında eşit dağılımın olmadığını tespit etmişlerdir.

8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin zihinsel gelişim dönemleri göz önüne alındığında soyut işlemler dönemine henüz geçtikleri düşünülürse konuların somutlaştırılması ve kalıcılığın sağlanması adına 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında daha fazla görsele yer verilebilirdi. Çünkü öğrencilerin tamamına yakını işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçerken, çok az bir kısmı somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçebilmektedir (Vass, Schiller ve Nappi, 2000). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kanıt temelli öğretim ile ilişkili olduğu düşünülen görsellerin büyük bir bölümünün (68 görsel) konuların ilişkili olduğu yıllar göz önüne alındığında dönemin teknolojisi gereği renksiz olduğu tespit edilmiştir. Kanıt olarak kullanılan görsellerin baskı kalitesinin net olduğu ancak boyutlarının küçük olduğu görülmüştür. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki içerikler kanıt temelli öğretim açısından incelendiğinde ders kitabında yer alan toplamda 39 konudan sadece 3'ünün doğrudan kanıt temelli öğretim ile ilişkilendirilebileceği görülmüştür. "Millî Mücadelenin Sanata Etkisi", "Mustafa Kemal'e Suikast Girişimi" ve "Cumhuriyet'e Yönelik Tehditler" başlığıyla yer alan konularda içerikleri destekleyici şekilde kanıtların kullanıldığı görülmüştür. Millî Mücadelenin Sanata Etkisi başlığıyla verilen konuda Anadolu'nun dört bir yanından konuyla ilgili sanat eserlerinden örnekler görselleriyle birlikte verilmiştir. Mustafa Kemal'e Suikast Girişimi konusunda suikast

girişiminin açığa çıkmasından sonra olayı planlayan kişilerin yer aldığı ve olay günlerinde yayınlanan bir gazete sayfasının görseli kullanılmıştır. Cumhuriyet'e Yönelik Tehditler konusu anlatılırken 15 Temmuz 2016 darbe girişiminin yaşandığı saatlerde halkın darbecilere karşı göstermiş olduğu tepkiler görsellerle desteklenerek verilmiştir. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kanıt temelli öğretimle ilişkilendirilebilecek konu sayısının yeterli olmadığı söylenebilir. Kanıt temelli öğretim yöntemi düşünüldüğünde 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında birinci el veya ikinci el kaynaklardan faydalanılarak birçok konunun yer alabileceği düşünülmektedir.

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında içerikleri desteklemek amacıyla yer alan "Metin İnceleme" bölümleri kanıt temelli öğretim açısından incelendiğinde ders kitabında bulunan toplam 16 metin inceleme bölümünden 15 tanesinde ikinci el kaynak kullanıldığı, 1 tanesinde birinci el kaynak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Metin inceleme bölümlerinde Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk adlı eserinin ağırlıklı olarak (3 defa) kullanıldığı, bunun dışında 1921 ve 1924 Anayasalarından kanun maddelerinin (2 defa) kullanıldığı, akademik dergilerde yer alan metinlerden ve akademik sempozyumlarda sunulan bildirilerin (5 defa) kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca belediye internet sitelerinden faydalanıldığı (1 defa) gazete haberlerinin ve kişilerin olaylara ilişkin anılarına (1 defa) yer verildiği görülmüştür. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kanıt temelli öğrenme ile ilişkili herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Kanıtlara dayalı öğrenme etkinlikleriyle yapılan dersler öğrenciler tarafından daha ilgi çekici bulunmakta, etkinlikler öğrencilerin merak duygusunu arttırmaktadır (Çiftarslan, 2019).

Kaynakça

Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aslandağ, S. B. (2015). Öğretme – Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar. İçinde Yanpar Yelken, T., Akay, C. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara. 2.bs. 149-150.

Ata, B. (1999). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansıması üzerine bir araştırma, *PAÜ Eğitim fakültesi Dergisi,* Sayı:6, Özel Sayı.

Balkaya, A. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bekret, D. (2019). *Kanıt temelli güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması,* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bozkurt, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli uygulamalar. *Akdeniz Araştırmaları Eğitimi Dergisi,* (24), 343-353.

Canbolat, Y, Özdemir, M. (2016). Eğitimde kanıt sorunu. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 76-99. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/26384/278000

Collingwood, G. R. (1994). *Tarih Tasarımı*. (Çev. K. Dinçer). Doğu Batı Yayınları. Ankara.

Cooper, A., Levin, B. ve *Campbell*, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2), 159-171.

Cooper, H. ve Dilek, D. (2004). Children's thinking in history: analysis of a history lesson taught to 11 year olds at İhsan Sungu school. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research,* 4(2), 56-65.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyleri: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,19(3),969-990.

Çıdaçı, T. (2015). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı (7. sınıf örneği) (kanıt temelli öğrenme).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çiftarslan, N. (2019). *8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile tarih öğretimi: fenomenolojik bir çalışma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın.

Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Efendioğlu, A, Yanpar Y. T. (2016). Eğitimde yeni yaklaşımlar: kanıt temelli öğretim. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 109-123. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1497/18112

Güven, Ġ. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

https://mufredat.meb.gov.tr adresinden 03.02.2021 tarihinde alınmıştır.

Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri açısından Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 2 (1), 249-270.

Kaya, B. (2009). Sosyal bilgiler ve düşünme becerileri. Turan, R. ve Sünbül, A. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* içinde (s. 147-163). Ankara: Pegem Akademi.

Kızıl, Ö. (2018). Sosyal bilgiler dersinde tarihsel kanıt analizi kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *International Journal of Eurasian Education and Culture,* (4), 57-73.

Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitapları kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresindedir? Bir saptama çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koldaş, M ve Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımı: ortaöğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı örneği. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Toplum Özel sayısı, 6413-6436. DOI: 10.26466/opus.825129

Langlois, Ch. ve Seignobos, V. Ch. (2010). *Tarih tetkiklerine giriş*. (G. Ataç, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: Kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Sağlam, H. İ. ve Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerin incelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 8(2), 60-71.

Smart, D. ve Harnett, P. (2009). İngiltere'de Tarih Öğretim Programı: Tartışmalı Anlatılar. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. ve Smart, D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İçinde* (s. 103-121). Ankara: Harf Yayınları.

Thomson, D. (1983). Tarihin Amacı, Çev.: Salih Özbaran. İzmir.

Vass, E., Schiller, D. ve Nappi, A.J. (2000). The effect of ınstructional on ımproving proportional, probabilistic, and correlational reasoning skills among undergraduate education majors. *Journal of Research In Science Teaching*, 37 (9), 981–995.

Yalı, S. ve Şimşek, A. (2019). Tarih, tarihçi. tarihyazımı ve "kanıt": Teorik bir sorgulama. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde (s. 19-27). Ankara: Pegem Akademi.

Yanpar, T. (2009). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde (s.51-76). Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcı, F ve Şimşek, A. (2011). Tarih öğretiminde nesnellik sorunu. *Tarih okulu dergisi,* (11),13-32.

Yazıcı, F. (2019). Güncel tarih öğretim programı ve ders kitaplarında kanıt temelli öğretim: Türk usulü bir yaklaşım mı? Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* içinde. (s.75-101). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bölüm 29

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN PİYANO EĞİTİMİNDE KULLANILAN TERİM VE İŞARETLERİ BİLME DURUMLARI

Batuhan CİNEMRE[1]
Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ[2]

1 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, https://orcid.org/0000-0002-2279-1021

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

1.GİRİŞ

Müzik eğitimi daha anne karnındayken başlar. Bebek anne karnındayken dışarıdaki sesleri duyar ve tepki verir. Sadece dışarıdan gelen seslerle değil annenin kalp atışını duyan bebekte ritim duygusu gelişmeye başlamaktadır. Daha sonra çocuk oluncaya kadar geçen süreçte, yani ilköğretim çağına kadar çevresinde dinlenen, söylenilen, çalınan müzikle programsız/çevresel müzik eğitimi almaktadır. Türkiye'de her çocuk ilköğretim birinci sınıftan itibaren programlı/planlı müzik eğitimine başlar (Bilgin, 2007).

Marpug'a göre müzik, "seslerden oluşan bilim veya sanatı anlatır; o, kurallarının doğruluğu ölçüsünde bilim, bu kuralların gerçekleştiği ölçüde de sanattır" (akt., Uçan, 1996, s. 14). Dolayısı ile müzik, hayatımızın her alanında var olan sanatın bir parçasıdır. Her alanın kendisine ait araçları olduğu gibi müzik öğretmeninin de en önemli araçlarından birisi çalgısıdır. Fizik öğretiminde laboratuvar araçları, tarım öğretiminde tarım araçları ne kadar gerekliyse, müzik eğitiminde ve öğretiminde de çalgıların kullanılması o kadar gereklidir (Sun, 1969, s. 234).

Müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimi uzun bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Demirci (2013) çalgı eğitimini, bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerini buluşturma, biçimlendirme ve müzikal kişilik oluşturma süreci olarak ele almaktadır. Başka bir tanımda çalgı eğitimi, çalgı öğretimi yoluyla bireylerin ve toplumların devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istendik değişiklikler oluşturma veya yeni davranışlar kazandırma sürecidir (Günay ve Uçan, 1980). Çalgı eğitiminde bu süreç, bazı iç ve dış faktörlere bağlıdır. İç faktörleri; iyi işiten bir müzik kulağı, çalgı çalmaya uygun fiziksel kapasite, duygusal yeterlilik ve zekâ olarak sınıflandırmak mümkündür. Dış faktörler ise öğretim sürecini oluşturan temel unsurlardır. Bu unsurlar:

- Öğretim Hedefleri
- Giriş Davranışları
- Kapsam
- Öğretim Stratejisi
- Öğretim Yöntemleri
- Öğretim Araç ve Gereçleri
- Öğretime Ayrılan Süre
- Öğretim Çevresi
- Değerlendirmedir (Fidan, 1996, s.12) Değerlendirme, öğrenme sürecini oluşturan temel unsurların son aşamasıdır.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda pek çok özelliğinden dolayı piyano en çok kullanılan çalgılar arasında yer almaktadır. Çünkü piyano, çoksesliliği ve zengin armonik özelliği ile birçok müzik alan derslerinde öğrenmeyi hızlandıran bir araçtır (Sönmezöz, 2015). Piyano eğitimi, bireylerin davranış ve duygularını belirli bir duygu çerçevesinde dışa vurmasını sağlamaktadır. Ayrıca piyano enstrümanı; Müzik Öğretmenliği, Güzel Sanatlar Lisesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Konservatuvarlarda yıllarca ana çalgı olarak nitelendirilmiş ve çoğu dersin işlenişinde ana çalgı görevi görmüştür. Piyano eğitimi, bireyin müzik eğitimi içerisinde aldığı disiplini, çokseslilliği yaşayabilmesini, duyabilmesini ve uygulayabilmesini sağlayan gerekli davranışların kazanıldığı ve müziğin kendisini yaparak yaşattığı bir süreçtir (Tufan, 1997). Bir başka tanımda piyano eğitimi, çalgıyı seslendirmek için bireyin davranışlarında müzikal ve teknik davranışlar kazandırabilmek amacı ile uygulanan süreci kapsadığı ifade edilmektedir (Yılmaz, 2006).

Piyano dersinin genel hedeflerine baktığımızda:

- Doğru nota çözme yeteneğini kazanabilme ve doğru ritimle çalmayı öğrenme,
- On parmağına hâkim olabilme, beyni ile parmakları arasında koordinasyon kurabilme,
- Çoksesli duyma yeteneğini geliştirebilme, herhangi bir şarkının eşliğini doğru akorlarla, doğru fonksiyonlarla yapabilme,
- Öğrendiklerini kendi başlarına denetleyebilme, nasıl öğretileceğini öğrenebilme,
- Müzik zevkini ve görüşünü geliştirebilme,
- Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını geliştirebilme,
- Bir başkasının söz konusu davranışlarını denetleyebilme olarak ele alınmaktadır (Kamacıoğlu, 1996).

Müzik, insana duyup düşündüklerini seslerle anlatma olanakları veren bir "dil"dir. Bu dilin anlaşılır olması için, birbirini izleyerek akıp giden seslerin anlam taşıması gerekir. Öyleyse "müziksel anlatım", insanın seslerle duygu ve düşüncelerini, izlenim, tasarım ve dileklerini anlatmasıdır (Say, 2001, s.17). Konuşmalarımızın duygusunu ve ciddiyetini belli eden, anlaşılırlığını ortaya koyan belirli yapılarda ses tonlarımız vardır. Müzik eserleri içerisinde de kendisini belli eden belirli nüans ve müzik ifadeleri barındırır. Dolayısı ile müzikal dinamikleri müzikten ayrı düşünmemek önem arz etmektedir. Çünkü sesler notalarla sembolleştirilerek; ritim, hız, gürlük, biçim ve doku gibi çeşitli müzikal öğelerle ele alınmaktadır (Strouse, 1991; akt., Ercan, 2008, s.137). Bu

konuda,"Akıllıca uygulandığı takdirde, kompozisyona ifade ve esneklik getirecek iken, dinamikleri olmadan müzik; daha az etkileyen, ifadesiz, ilginç, tabiri caizse cansız olacaktır" (Gieseking ve Leimer, 1972, s. 103) şeklinde ifade etmektedir. Müziğin duygusunu, yapısını, oluşumunu gösteren bu ifadelerde sesin gürlüğünü belli eden, eserin hızını belli eden, notayı güzelleştiren süslemeler bulunmaktadır. Örnek olarak 'Forte' terimli bir müziksel eserde eseri güçlü bir şekilde çalmamız gerekirken, 'Adagio' terimli bir eseri de oldukça ağır ve oturaklı bir şekilde seslendirmemiz gerekmektedir (Gün ve Köse, 2012).

Müziğe renk katan süsleme işaretleri, müziksel ifadeler, hız terimleri ve nüans terimleri değişkenleri müziğin ayrılmaz bir parçasıdır. Schmidt (1964), "Sanat değeri olan bir müzik yapıtında bulunan yapısal veya müziksel öğeleri temelde metrik, ritmik, armonik ve dinamik yapılanmalar içerisinde açıklamak olanaklıdır" şeklinde ifade etmektedir (akt., Alpagut, 1989, s. 3). Çalgı eğitiminde olduğu gibi, piyano eğitiminde de kullanılan eserler sadece nota ve armoniden ibaret değildir. Bünyesinde çeşitli müzikal işaretler, terimler ve nüansları barındırmaktadır. Ercan (2008), çalgı eğitimi derslerinde nota yazısı üzerinde gösterilen işaretler, ritim, hız ve gürlük terimleri açısından seslendirmeye temel olmak üzere hem doğru uygulanmalı hem de parçanın müzikal içeriği ortaya çıkarılmalıdır. Dolayısı ile piyanoyu çalarken, sadece tuşlara basmanın yanı sıra eserin duygusunu anlamak, güçlülüğünü ve hafifliğini belli etmek, bağlarını göstermek eseri anlamlı bir paragrafa dönüştürecektir. Nüans bilgisi sadece duyguyu aktarmaz, eser ile bütünleşmeyi sağlar. Bu bağlamda, sesin çeşitli nüanslarının gösterilerek öğrencinin nüans konusunda bilgilendirilmesine olanak sağlanmalıdır (Waterman, 1983, s. 14).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yarıyılı güz döneminde Balıkesir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin piyano dersinde kullanılan terim ve işaretlerine ilişkin bilme durumları araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Çalgı eğitiminde çalınan eserin anlaşılmasında ve yorumlanabilmesinde müzik yazısının ayrılmaz parçası olan terim ve işaretler önemli bir yer tutmaktadır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde piyano ve diğer çalgı derslerinde kullanılan temel terim ve işaretlerin doğru bir şekilde kavranmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Piyano derslerinde kullanılan terim ve işaretler, öğrencinin herhangi bir mesleki dersinde karşısına çıkmaktadır. Bu bakımdan, piyanoda kullanılan terim ve işaretlerin öğrenimi müziğin

aktarılmasında büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda, terimler ve işaretler müziksel ifadeyi belli etmeye yarar ve çalınan eserin temelini oluşturur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma durum tespiti yapılmaya çalışılan betimsel bir araştırmadır. Kaynak tarama özelliği gösteren bu çalışmada, anket yöntemi uygulanarak öğrencilerin piyano eğitiminde kullanılan terim ve işaretleri bilme durumları araştırılmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 107 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1. Müzik öğretmeni adaylarının sınıflarına göre dağılımı

Sınıf	f	%
1. sınıf	23	21.5
2. sınıf	25	23.4
3. sınıf	23	21.5
4. sınıf	36	33.6
Toplam	107	100

Tablo 1' de görüldüğü gibi, öğrencilerin 23'ü 1. sınıfta, 25'i 2. sınıfta, 23'ü 3. sınıfta, 36'sı 4. sınıfta olmak üzere toplamda 107 öğrenciden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada konuyla ilgili teorik veriler kaynak tarama yoluyla elde edilmiştir. Literatür taraması, veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması, toplanan verilerin problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin sınıflandırılması aşamalarından oluşan bir süreçtir. Bu çalışmada öğrencilerin sınıf piyano komisyonlarında verdikleri sınav programlarına göre en sık çalınan piyano eserleri incelenmiş ve içinde geçen terim ve işaretler dikkate alınmıştır. Çalışmada hazırlanan ankette; 8 soru terim içerikli (A) ve işaret içerikli (B) olarak ikiye ayrılmaktadır. 31 soru terim içerikli, 8 soru ise işaret içeriklidir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu sorular ile öğrencilerin konu hakkında ne bildiği ve ne kadar bildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen

verilerin analizinde frekans (f) ve yüzdelikler (%) esas alındıktan sonra tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Piyano dersinde hız terimleri ve değişkenleri

Tablo 2. Müzik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin hız terimleri ve değişkenlerine ilişkin bilgi düzeyleri

Hız Terimleri	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Vivace	15	14.0	92	86.0	107	100.0
Lento	19	17.8	88	82.2	107	100.0
A Tempo	35	32.7	72	67.3	107	100.0
Ritardando	47	43.9	60	56.1	107	100.0
Moderato	67	62.6	40	37.4	107	100.0
Presto	27	25.2	80	74.8	107	100.0
Allegretto	39	36.4	68	63.6	107	100.0

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin %14'ü Vivace, %17.8'i Lento, %32.7'si A Tempo, %43.9'u Ritardando, %62.6'sı Moderato, %25.2'si Presto, %36.4'ü Allegretto teriminin anlamını doğru bilmektedir. Buna ilaveten, öğrencilerin %86.0'sı Vivace, %82.2'si Lento, %67.3'ü A Tempo, %56.1'i Ritardando, %37.4'ü Moderato, %74.8'i Presto, %63.6'sı Allegretto teriminin anlamını yanlış bilmektedir. Yapılan analiz sonucunda, öğrenciler moderato, ritardando gibi ağır tempoların metronom değerlerini çoğunlukla doğru bildikleri; vivace, lento, presto ve allegretto gibi hız terimlerinin metronom değerlerini ise çoğunlukla yanlış bildikleri; çabuk hızda olan terimlerin metronom değerlerini birbirleriyle karıştırdıkları belirlenmiştir. Çünkü öğrencilerden hız terimlerinin metronom değerlerini yanlış bilenlerin sayılarının çoğunluktadır. Diğer bir araştırma sonucunda, ritardando ve moderato gibi terimlerin öğrencilerin seslendirdikleri eserlerde çoğunlukla geçmesine rağmen bu terimlerle ilgili bilişsel bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir.

3.2. Piyano Dersi Dinamik İşaretleri

Tablo 3. Müzik Öğretmenliğinde öğrenim göre öğrencilerin dinamik işaretlerine ilişkin bilgi düzeyleri

Dinamik İşaretleri	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Forte	69	64.5	38	35.5	107	100.0
Piano	67	62.6	40	37.4	107	100.0
Diminuendo	6	5.6	101	94.4	107	100.0
Piu p	2	1.9	105	98.1	107	100.0
Sforzando	13	12.1	94	87.9	107	100.0
Poco a poco	9	8.4	98	91.6	107	100.0
Crescendo	41	38.3	66	61.7	107	100.0

Tablo 3'e göre, öğrencilerin %64.5'i Forte, %62.6'sı Piano, %5,6'sı Diminuendo, %1.9'u Piup, %12.1'i Sforzando, %8,4'ü Poco a poco, %38.3'ü Crescendo teriminin anlamını doğru bilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin %35.5'i Forte, %37.4'ü Piano, %94.4'ü Diminuendo, %98.1'i Piu p, %87.9'u Sforzando, %91.6'sı Poco a poco, %61.7'si Crescendo teriminin anlamını yanlış bilmektedir. Öğrenciler forte, piano ve crescendo terimlerinin anlamını yüksek oranda doğru bilip, diminuendo, piu p, poco a poco, sforzando terimlerine yönelik bilişsel bilgilerinin yetersiz olması, terimlerin anlamlarıyla öğrenilmediğini düşündürmektedir.

3.3. Piyano Dersinde Artikülasyon Terimleri

Tablo 4. Müzik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin artikülasyon terimlerine ilişkin bilgi düzeyleri

Artikülasyon Terimleri	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Legato A	75	70.1	32	29.9	107	100.0
Legato B	18	16.8	89	83.2	107	100.0
Non Legato A	1	0.9	106	99.1	107	100.0
Non Legato B	1	0.9	106	99.1	107	100.0
Tenuto A	2	1.9	105	98.1	107	100.0
Tenuto B	3	2.8	104	97.2	107	100.0
Fermata A	25	23.4	82	76.6	107	100.0
Fermata B	34	31.8	73	68.2	107	100.0

Tablo 4'te yer alan 'A' gösterimi terimin anlamını, 'B' gösterimi ise terimin porte üzerinde yazılışını ifade etmektedir.

Tablo 4'e göre, öğrencilerin %70.1'i Legato A, %16.8'i Legato B, %0.9'u Non Legato A ve B, %1.9'u Tenuto A, %2.8'i Tenuto B, %23.4'ü Fermata A, %31.8'i Fermata B teriminin anlamını doğru bilmektedir. Buna ilaveten, öğrencilerin %29.9'u Legato A, %83.2'si Legato B, %99.1'i Non Legato A ve B, %98.1'i Tenuto A, %97.2'si Tenuto B, %76.6'sı Fermata A, %68.2'si Fermata B teriminin anlamını yanlış bilmektedir. Öğrenciler legato teriminin anlamını yüksek oranda doğru bilmektedir. Buna karşılık, öğrencilerin çoğu Legato teriminin dizek üzerinde yazılışını yanlış bilmektedirler. Buna ilaveten, öğrenciler Non-legato ve tenuto terimlerinin anlamlarını ve dizek üzerinde yazılışlarını doğru bilmemektedirler. Aynı şekilde fermata teriminin anlamını ve dizek üzerinde yazılışı öğrencilerim büyük çoğunluğu tarafından bilinmediği görülmektedir. Görülmektedir ki, artikülasyon terimlerine yönelik olarak öğrenciler hem terimlerin anlamlarını hem de dizek üzerinde yazılışlarını öğrenilemediği düşünülmektedir.

3.4. Piyano Dersinde Süsleme Terimleri

Tablo 5'te yer alan 'A' gösterimi terimin anlamını 'B' gösterimi ise terimin porte üzerinde seslendirilişini ifade etmektedir.

Süsleme Terimleri	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Abantı A	7	6.5	100	93.5	107	100.0
Abantı B	7	6.5	100	93.5	107	100.0
Tril A	4	3.7	103	96.3	107	100.0
Tril B	0	0.0	107	100.0	107	100.0
Mordent A	2	1.9	105	98.1	107	100.0
Mordent B	3	2.8	104	97.2	107	100.0
Grupetto A	0	0.0	107	100.0	107	100.0
Grupetto B	0	0.0	107	100.0	107	100.0

Tablo 5'e göre, öğrencilerin %6.5'i Abantı A ve B, %3.7'si Tril A, %0.0'ı Tril B, %1.9'u Mordent A, %2.8'i Mordent B, %0.0'ı Grupetto A ve B teriminin anlamını doğru bilirken, öğrencilerin %93.5'i Abantı A ve B, %96.3'ü Tril A, %100.0'ü Tril B, %98.1'i Mordent A, %97.2'si Mordent B, %100.0'ü Grupetto A ve B teriminin anlamını yanlış bilmektedir. Görülmektedir ki, katılımcıların hiçbirinin grupetto teriminin anlamına ve dizek üzerinde yazılışlarına ilişkin fikri yoktur. Dolayısı ile öğrencilerin hepsinin grupetto işaretinin anlamını ve dizek üzerinde nasıl seslendirildiğini bilmediği söylenebilir. Buna ilaveten; abantı ve

mordent terimlerinin anlamlarını ve dizek üzerinde yazılışlarını doğru bilenlerin sayısı oldukça azdır. Öğrencilerden 4'ü tril işaretinin anlamını doğru bilirken, hiçbirinin trilin dizek üzerinde yazılışına ilişkin fikri bulunmamaktadır.

SONUÇ

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin 15'i Vivace, 19'u Lento, 35'i A tempo, 47'si Ritardando, 67'si Moderato, 27'si Presto, 39'u Allegretto terimini doğru bilirken, 92'si Vivace, 88'i Lento, 72'si A tempo, 60'ı Ritardando, 40'ı Moderato, 80'i Presto, 68'i Allegretto terimini yanlış bilmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin 69'u Forte, 67'si Piano, 6'sı Diminuendo, 2'si Piu p, 13'ü Sforzando, 9'u Poco a poco, 41'i Crescendo terimini doğru bilmekte iken, 38'i Forte, 40'ı Piano 101'i Diminuendo, 105'i Piu p, 94'ü Sforzando, 98'i Poco a poco, 66'sı Crescendo teriminin anlamını yanlış bilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucundaöğrencileri 75'i Legato A, 18'i Legato B, 1'i Non Legato A ve B, 2'si Tenuto A, 3'ü Tenuto B, 25'i Fermate A, 34'ü Fermate B terimini doğru bilirken, 32'si Legato A, 89'u Legato B, 106'sı Non Legato A ve B, 105'i Tenuto A, 104'ü Tenuto B, 82'si Fermate A, 73'ü Fermete B terimini yanlış bilmektedir.

Bir başka araştırma sonucunda öğrencilerin 7'si Abantı A ve B, 4'ü Tril A, 0'ı Tril B, 2'si Mordent A, 3'ü Mordent B, 0'ı Grupetto A ve B terimini doğru bilmekte iken, 100'ü Abantı A ve B, 103'ü Tril A, 107'si Tril B, 105'i Mordent A, 104'ü Mordent B, 107'si Grupetto A ve B terimini yanlış bilmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, Balıkesir Üniversitesi Müzik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi içeriğinde barınan hız terimlerine ilişkin bilgi düzeyleri yetersiz olarak gözlemlenebilmektedir.107 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada özellikle 'A tempo' terimini 72 öğretmen adayının yanlış yapması, 'Vivace' terimini 92 kişinin yanlış yapması ve 'Presto' teriminin de %74.8 yanlış olması bu durumu destekler nitelik taşımaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda piyano dersine ilişkin dinamik işaretleri, artikülasyon terimleri ve süsleme terimlerinde de öğrencilerin bilgi düzeyleri yetersiz olduğu ortaya çıkarılmıştır. 107 öğretmen adayı üzerinde yapılan bu araştırmada özellikle 'Crescendo' terimini 66 kişinin yanlış cevaplaması, 'Legato B' ifadesini 89 öğretmen adayının yapamaması ve bir süsleme çeşidi olan 'Tril A' terimini yalnızca 4 kişinin

doğru yapmış olması, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin bu diğer 3 boyutta da yetersizliğini desteklemektedir. Dolayısı ile bilişsel düzeyin en düşük oranda olduğu, bir başka ifade ile yanlış bilinenlerin en yüksek oranda olduğu durum ise süsleme terimleri sonucunda görülmektedir. Bu durum öğrencilerin eserlerinde bulunan süsleme terimlerini çoğunlukla doğru olarak seslendiremediklerini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler piyano derslerinde performanslarını olumlu etkileyebilecek olan hız terimleri ve değişkenleri, dinamik işaretleri, artikülasyon terimleri ve süsleme terimlerine ilişkin bilişsel düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Diğer bir analiz sonucunda, öğrencilerin piyano derslerinde kullanılan terim ve işaretlerini teorik açıdan kavrayabilme açısından yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı uygulamada da sorun yaşıyor olabilmeleri düşünülmektedir.

ÖNERİLER

- Piyano derslerinde öğrencilere hız terimleri ve değişkenleri, dinamik işaretleri, artikülasyon işaretleri ve süsleme terimleri ile ilgili bilgiler kazandırılmalıdır.
- Piyano dersinde verilen eseri çalmaktan çok eseri tanımaya yönelik bilişsel düzeylerini de istikrarlı bir şekilde ölçerek küçük ve bilgilendirici anketler yapılabilir.
- Piyano dersinde öğrencilerden belirli zaman diliminde kendi duygu ve düşüncelerini nüans olarak aktarılması istenilip öğrencilere yorumlama ve alışkanlık kazandırılabilir.
- Piyano eğitiminde hem psikomotor hedef ve davranışlar hem de bilişsel hedef davranışlar kazandırılmalıdır.
- Bu araştırmanın daha geniş örneklem grupları üzerinde yapılmasının faydalı olabileceği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alpagut, U. (1989). Keman eserlerinde metrik, ritmik, armonik ve dinamik yapılanmalar ile bu yapılanmaların yayın kullanımına yansımalarının keman eğitimi açısından incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çevik, D. B. (2007). Piyano öğretimi neden zordur? *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:15.*

Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (İpekyolu özel sayısı).*

Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri *(Marmara Üniversitesi Örneği), Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,31.*

Demirci, B. (2013). Viyolonsel eğitiminde geleneksel türk müziğine yönelik bir çalışma modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 117-129.

Ercan, N. (2008). Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler. (1. Baskı). Ankara: Sözkesen Matbaası.

Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyano eğitimi için repertuvar seçme ilkeleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi,19*(2),*645-652.*

Gasımova, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri, *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi,25,* 99-106.

Gieseking, W., & Leimer, K. (1972) Piano Technique (First Edition). New York: Dover Publications, Inc.

Gün, E. ve Köse, S. H. (2012). Piyano eğitiminde müzikal terimler ve çalma tekniklerine ilişkin bilişsel düzey analizi, *e-Journal of New World Sciences Academy, 7*(3).

Gün, E. ve Yıldız, G. (2013). Piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler*, e-Journal of New World Sciences Academy, 8*(1), 103-114.

Günay, E. ve Uçan, A. (1980). Çevreden Evrene Keman Eğitimi 1. Ankara: Yeni Dağarcık Yayınları.

Kılıç-Çevik, D. B. (2017). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Dersi ile İlgili Görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching, 6(1). Makale No: 21.*

Neuman, L. W. (2014) Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar, Çeviri: Sedef ÖZGE, Yayın Odası.

Okumuş, A. (2013). Bilimsel araştırma teknikleri, *İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.*

Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 57-63.*

Özer, B. ve Yiğit, N. (2011). Piyano öğretiminde deşifre becerisinin kazandırılması, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,12*(1*),*39-49.

Say, A. (2004). Müzik Sözlüğü, *Müzik Ansiklopedisi Yayınları s.360-361.*

Sönmezöz, F. (2015). Müzik öğretmenliği lisans programı 1. sınıf piyano dersi tanımlarında yer alan teknik becerilerin gerçekleştirme düzeylerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, 8*(40), 580-585.

Şaktanlı, C. S. ve Bilgin, S. (2007). Okul şarkılarının müzik öğretmeni tarafından piyano ile eşliklenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 21,130-133.*

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeği geliştirilmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 75-90.

Uçan, A. (1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. (1. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Bölüm 30

UZAKTAN EĞİTİMİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNE YANSIMALARI*

***Soner DOĞAN*[1]**
***Gevher GÜMÜŞER*[2]**

*Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan tezsiz yüksek lisans projesine dayalı olarak hazırlanmıştır

1 Doç. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, snr312@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2013-3348
2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gumusergevher@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2293-1247

1.Giriş

Kuşkusuz ki içinde bulunduğumuz çağın en önemli iki kavramı değişim ve gelişimdir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle beraber bilgi teknolojilerinde, bilgi birikiminde ve bilgiye erişimde yaşanan baş döndürücü gelişmeler sonucunda artık insanlar bilgiye daha hızlı ve kolay bir biçimde erişebilme fırsatına sahip olarak; bireysel ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanabilen birer bağımsız öğrenen konumuna gelmişlerdir. Teknolojinin, bilgiye daha hızlı ve kolay erişebilme getirisi sayesinde insanlar artık sürekli değişen ve kendini güncelleyen bilgi karşısında devamlı olarak bilgilerini güncelleyebilmekte ve var olan bilgilerini yenileriyle değiştirerek, geliştirebilmektedirler (Yumbul, 2021). Gelişen teknoloji ve internet ağlarının artması sayesinde bilgiye erişim oranı artmış ve eğitime ulaşım konusunda yeni adımlar atılmıştır (Kutup, 2010 ve İşman, 2011).

Dünya çapında 1,7 milyardan fazla öğrencinin eğitimi, Koronavirüs hastalığının dünya çapında yayılmasıyla kesintiye uğradı. Okullar ve üniversiteler, II.Dünya Savaşı'ndan bu yana bu düzeyde bir bozulma ile karşılaşmamışlardır. COVID-19 salgını, öğretmenlerin eğitim sürekliliğini aynı kalitede sürdürmek için tüm sınıflarını acil ve kitlesel olarak uzaktan eğitime uyarlamaları için muazzam bir zorluk teşkil etti. Bazı öğretmenler ve bazı sınıflar durumla yüzleşmeye hazır olsalar bile, büyük bir çoğunluk çok kısa bir süre içinde eğitim almadan, yetersiz bant genişliğiyle ve çok az hazırlık yaparak öğretim ve öğrenimlerini uyarlamak zorunda kaldı. Çevrimiçi öğrenmeye bu beklenmedik ve hızlı geçiş, öğretmenlerin derslerde, derslerde, proje gruplarında, laboratuvar çalışmalarında ve değerlendirmelerde uzaktan öğrenmeye yönelik stratejilerinin çoğalmasına yol açtı (Dietrich, Kentheswaran, Ahmadi, Teychené, Bessière, Alfenore ve Hébrard, 2020).

Eğitimcilerin daha çok öğrenciye, daha kısa zamanda daha fazla bilgiyi öğrenme olanağı sunmak zorunda kalmaları, daha verimli öğrenim sürecine sahip olmalarını sağlayacak yeni eğitsel teknik ve yöntemlerin geliştirilmesini gerekli kılmıştır (Alkan, 1998). Eğitim sürecinin içinde kullanılmaya başlanan teknolojik araçların bilgi ve bilgiye ulaşma konusunda sağladığı fayda ve kolaylıklar dikkat çekmiştir. Bunun sonucunda günümüzde artan eğitim talebini karşılayabilme, daha büyük kitlelere eğitim hizmeti sunabilme, çeşitli sebeplerden ötürü eğitim kurumlarına gidemeyen öğrencilere eğitim hizmeti sağlayabilme gibi birçok sebepten dolayı bir arayışa gidilmiş; bunun sonucunda da uzaktan eğitim, e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme, gibi farklı eğitim modelleri ortaya çıkmıştır (Yalın, 2008).

Modern uzaktan eğitim, modern bilgi teknolojisinin gelişmesiyle birlikte yeni bir eğitim şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenciler ve öğretmenler, öğrenciler ve eğitim kurumları arasındaki öğretim ve iletişim biçimidir. Dersleri kampüs dışındaki bir veya daha fazla öğrenciye aktaran eğitimdir (Wen, Zhang ve Shu, 2019). Uzaktan eğitimde, öğrencilerin bir okulda her zaman fiziksel olarak bulunamayabilecekleri eğitim türüdür. Başka bir deyişle, bir sınav merkezine gitmek zorunda kalmadan seçtiğiniz konuyu çevrimiçi olarak öğrenir, çalışır ve kendinizi yetiştirirsiniz (Sadeghi, 2019). Şu anda uzaktan eğitim, eğitimde eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler onlıne olarak derslere katılır ve öğrencilerin süreçte yakip edilmesi, performanslarının değerlendirilmesi, raporların hazırlanması, kaynakların öğrencilerle paylaşılması gibi konularda avantaj elde edilir (Bukhkalo, Ageicheva, Komarova, 2018).

Bundan yola çıkarak, elbette Covid-19 salgını bağlamında uzaktan eğitim süreçleri ivedillikle değerlendirilmeli, öğrenme çıktılarının en üst düzeye ulaştırılması için araştırmalar yapılmalı ve araştırma sonuçlarına göre önlemler alınmalıdır (Churiyah, Sholikhan, Filianti ve Sakdiyyah, 2020). Son yıllarda dijitalleşme çağının bir getirisi olarak eğitim ve öğretim alanlarının başlıca bir konusu olan ve birçok araştırma ve projeye konu olarak farklı şekillerde incelenen uzaktan eğitimin önemi bir hayli artmıştır. Günümüze gelindiğinde ise hem dünyada hem de ülkemizde yaşanmakta olan Covid-19 pandemisinin neden olduğu koşullar sebebiyle uzaktan eğitim modeli, eğitim-öğretim faaliyetlerimizin zorunlu bir parçası olmuştur. Literatürde, özellikle pandemi dönemi ile birlikte çok sayıda uzaktan eğitim konulu araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019; Dikmen ve Bahçeci, 2020; Paydar ve Doğan, 2019; Şerife, Gökdaş, Öksüz ve Torun, 2021; Kaçan veGelen, 2020; Kırmızıgül, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Tekin, 2020).

Literatürde spor bilimleri ve beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin pandemi sürecinde eğitimi konu edinen çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan Aras ve Karakaya (2020), araştırmasında yükseköğretim düzeyinde spor eğitimi veren kurumlarda görev yapan akademik personelin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak, akademik personelin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine göre spor eğitim kurumlarında gerekli donanım ve alt yapının sağlanmasının yanında, uzaktan eğitimle ilgili detaylı bir eğitim verilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Özcan ve Saraç (2020), beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitim rol ve yeterlilik algılarının, öğretmenlerin cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi üzerinde durmuştur. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitime yönelik rol ve yeterlilik

algılarının yüksek olduğunu, bu rol ve yeterlilik algısının cinsiyete ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre farklılaşmadığını ancak yaş ile ilişkisi olduğunu göstermiştir. Altun ve Ekiz (2020), araştırmalarında Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla uzaktan eğitimi değerlendirmiştir. Sonuç olarak araştırmada uzaktan eğitimde soru-cevap imkanının olmayışı, sisteme girmekte problemlerin yaşanması gibi faktörlerin olumsuz tepkilere neden olduğu fark edilmiştir. Uzaktan eğitime yönelik olumlu tepki geliştirilebilmesi için; derslerin online (canlı) ortamda olması, öğretmen ve öğrencinin iletişim kurabildiği ve teknik problemlerin en aza indirildiği uzaktan eğitim ortamlarının tasarlanması önerilmektedir. Bir diğer araştırmada ise Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız (2020), spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan işlenen derslere ve sınavlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu sosyal anlamda hayatının geçici olarak sona erdiğini düşünmektedir. Ayrıca öğrenciler uzaktan eğitim sistemiyle yapılan sınavların yetkinliklerini arttırmadığı ve öğretim elemanlarının bu süreçte öğrenciye destek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalara bakıldığında üniversite öğrencileri ve akademisyenlerin lisans düzeyinde uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeleri olduğu, Özcan ve Saraç (2020)'ın ise araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının nicel araştırma yöntemi ile belirlendiği görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın gerek uzaktan eğitimi deneyimleyen beden eğitimi öğretmenleri ile yapılması, gerekse nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılandırılması diğer araştırmalardan farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelenerek varılacak sonuçlar ışığında, ilgili tarafların olumsuz düşüncelerini ortadan kaldırmak ve mevcut problemlere yönelik birtakım çözüm önerileri sunulması amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın nitel boyutunda, uzaktan eğitim ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için nitel araştırmalarda kullanılan bir yöntem olan, "olgu bilim yöntemi" kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmaları bize kesin olmayan ve genellenebilir neticeler ortaya koymayacağı gibi var olan olguları tanımamızı ve olguları anlamamıza destek olacak deneyimler ve yaşantılar ortaya çıkarabilir. "Olgu bilim, olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için bireylerin deneyimlerinden yararlanan bir araştırma yöntemidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nitel çalışma deseni farkında olduğumuz fakat ince ayrıntıları bilmediğimiz olguları

incelemede kullanılan bir araştırma desenidir. Olgu bilim deseninde veri olarak kullanılacak kaynak, "araştırma konusunu yaşayan veya bunu ifade edebilecek birey ya da gruplar'dır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada Sivas ili merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri çalışmanın eksenini oluşturmaktadır. Çalışmada olgu bilim yöntemini seçmemizin sebebi; Çalışmanın amacı olan devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmaktır. Beden eğitimi dersini uzaktan eğitim ile gerçekleştiren öğretmenlerin görüşleri ışığında yaşanan problemleri tespit ederek bundan sonra uygulamalarda bu tür aksaklıkların giderilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı olan, "görüşme yöntemi" ile toplanmıştır. Görüşme formunda araştırmacı tarafından belirlenen 10 adet soru bulunmaktadır. Görüşme yöntemi ile araştırmacıya ait bir çalışma konusunu veya çalışmayı aydınlatacak ve yol gösterecek bir konu ile ilgili ayrıntılı bilgi edinilmesini sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetine geçilmesi sebebiyle, Sivas il merkezinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemi olan, "*Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi*" kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, "Örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturularak belirlenmesi ve çalışmanın bu durumlar üzerinden yapılması" şeklinde tanımlanmıştır (Büyüköztürk, vd, 2019, 93). Araştırma için beden eğitimi öğretmenlerinden kişisel bilgileri ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri alınmıştır. Belirlenen katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir

Tablo1: *Beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özellikleri*

Demografik özellikler	**Sayı (N)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet		
Kadın	5	50
Erkek	5	50
Yaş		
25-35 yaş	1	10
36-45 yaş	5	50

46-55 yaş	4	40
Meslekteki Kıdem		
1-5 Yıl	1	10
6-10 Yıl	0	0
11-15 Yıl	1	10
16-20 Yıl	4	40
21 Yıl ve üzeri	4	40
Okulda Görevli Öğretmen Sayısı		
10-20 öğretmen	2	20
21-30 öğretmen	0	0
31-40 öğretmen	2	20
41-50 öğretmen	2	20
51 ve üzeri öğretmen	4	40
Okulun Öğrenci Sayısı		
1-250 öğrenci	2	20
251-500 öğrenci	2	20
501-750 öğrenci	3	30
751-1000 öğrenci	2	20
1001 ve üzeri öğrenci	1	10
Uzaktan Yapılan Eğitim Saati		
1 -10 saat	0	0
11-20 saat	9	90
21 ve üzeri saat	1	10
Yüz Yüze Yapılan Eğitim Saati		
1 -5 saat	1	10
11-20 saat	1	10
Yüz yüze ders yapmayan	8	80
Toplam	10	100

Tablo 1 ‘e göre; araştırmamıza katılanların demografik özelliklerine baktığımızda; araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin % 50’si erkek % 50’inin de kadın olduğunu ve cinsiyet anlamında eşitlik olduğunu görmekteyiz. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş durumunda ise % 50 si 36-45 yaş aralığın da % 40 ise 46-50 yaş aralığında geçekleştiğini kısaca ifade edilecek olursa araştırmaya katılanların % 90 ‘ı 36 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Yaş olarak ortalamanın yüksek olması aynı zamanda kıdem de görülmektedir. Araştırmacıların % 30’u 16-20 yıl arası kıdeme sahipken % 50’si ise 20 yıl üzeri kıdeme

sahiptir. Araştırmacıların çalışmış oldukları okullardaki görevli öğretmen sayılarında ise % 40 51 ve üzeri öğretmen çalışmakta 31-40 ve 41-50 öğretmenin olduğu okulların oranı ise % 20 olarak görülmektedir. Öğrenci sayılarına bakıldığında en fazla % 30 ile 501-750 arası öğrencini olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim yapılan saat ise % 90 ile 11-20 saat olduğu görülmektedir. Sadece % 10 21 saat ve üzeri uzaktan eğitim yapan öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'i canlı ders yapmamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmanın nitel bölümde çalışmaya ilişkin gerekli alanyazın çalışmaları yapılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu Sivas İli merkez ilçesinde devlet okullarında 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde görevli beden eğitimi öğretmenlerine uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış kişisel görüşme formu uygulanmıştır. Brannigan'a (1985) göre Yarı yapılandırılmış görüşmede, bireylerin görüşmeler esnasında verdikleri bilgiler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek ve bunlar arasında kıyaslama yapmaları amaçlanmaktadır (akt.Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yeni tip kovid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada alt problemlere cevap bulabilmek için verilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Nitel araştırmalar, sayılarla ifade edilmesi mümkün olmayan verilerin bir araya getirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Nitel araştırmaların amacı, üzerinde çalışılan konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaktır. Nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi, çalışmaya ait içerikte gizli, ilk incelemede görünmeyen yapıların anlaşılmasına olanak verir. Bu çalışmada veriler nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi ile değerlendirilmiş olup elde edilen sonuçlar bölümünde incelenecektir.

Nitel araştırmacılar Denzin ve Lincoln (1998) göre, araştırmaya katılan katılımcıların ilk olarak çalışılan konu ile ilgili olay ve olguları ne şekilde gördükleri, değerlendirdikleri ve yaşadıkları deneyimleri araştırmanın ana temelini oluşturur, bu sebeple araştırılacak olan davranışların kendi yaşadıkları doğal ortamında gözlemlenmesinin araştırmanın doğru sonuçları ortaya çıkaracağını belirmişlerdir (Akt. Işıkoğlu, 2005). Araştırmada katılımcıların doğal ortamındaki davranışlarını belirlemek düşüncesiyle nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma ile ilgili istenen veriler, "Yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı" ile sağlanmıştır. Öğretmenlerin görüşme formunda belirlenen sorular ışığında, çalışmanın

"iç ve dış güvenirliği ve geçerliliği" için, bulundukları çevreye ve ortama bağlı kalarak, soruları cevaplamaları sağlanmıştır. İç geçerlilik, araştırma süresince izlenen yolun ve sürenin çalışılan durumu ortaya çıkarmadaki yeterliliği olarak ifade edilirken; dış geçerlilik ise, araştırma sonuçlarının genellenip genellenmeyeceğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Karataş, 2017). Katılımcılara görüşmeden ortaya çıkacak bulguların ilgili bilimsel bir araştırmada kullanılacağı, elde edilen verilerin ve kişisel bilgilerin kesinlikle başka bir yerde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Devlet okullarında görevli beden eğitimi öğretmenlerine görüşme sırasında "beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin" belirlenmesi amacıyla açıklamalar yapılmıştır. Görüşme sonunda belirlenen veriler ışığında, çalışmanın geçerliliği sağlamak açısından yazılı hale getirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak rahatlatılmaları, hazırlanan sorularla da neden ve niçin sorularının cevaplarını ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Uygulama sonrasında, beden eğitimi öğretmenlerinin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar, ilk olarak araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmada görüşme formundan elde edilen veriler ile beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri üzerinde durulmuştur. Nitel araştırmanın güvenilirliğinin artırılması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" güvenirlik formülü kullanılarak işlem yapılmıştır. Sosyal olguların nedenlerini açıklamaya dönük olan Miles-Huberman modeline göre analiz; "verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanmasını içeren bir süreç" olarak tanımlanmıştır (Akt. Baltacı, 2018). Miles-Huberman yöntemine göre, görüşme formundaki veriler hesaplanarak elde edilen sonuçlar çalışma açısından güvenilir sayılmıştır. Görüşme formunun "iç geçerliği" için elde edilen verilerin uyumluluğu araştırmacı tarafından belirlenerek tespit edilmiştir. Dış geçerlilik açısından değerlendirildiğinde, araştırmanın geçerliğini artırmak için yapılan tüm çalışmalar sırasıyla açıklanmış ve araştırmanın bütün verileri saklanarak koruma altına alınmıştır. Bu sayede çalışmanın "dış güvenirliliği" artırılmıştır.

3. Bulgular

Yeni tip Kovid-19 salgını nedeniyle derslerini uzaktan eğitim ile gerçekleştiren beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri veri toplama aracına verdikleri cevaplar incelenerek aşağıdaki bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Şekil 1. *Öğretmenlerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin görüşleri şeması*

Tablo 2*: Sizce uzaktan eğitim nedir?*

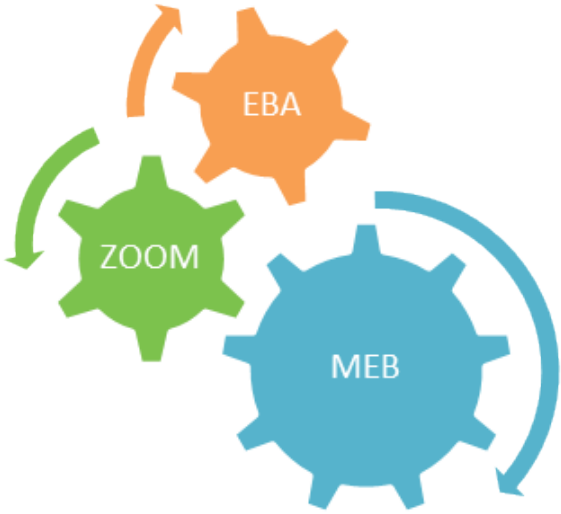
Kategoriler	**Kodlama**	**f**
Sizce uzaktan eğitim nedir?	Yüz yüze eğitimin yapılmadığı zamanlarda teknolojik araçlar ile yapılan eğitim	6
	Eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan bir eğitim	1
	Bir arada bulunmama	3
	Toplam	**10**

Tablo 2 'ye göre; araştırmaya katılan benden eğitimi öğretmenlerin %60 uzaktan eğitimi zorunlu durumlar karşısında öğrenci ve öğretmenin aynı mekânda bulunmadan internet tabanlı teknolojik araçlar kullanılarak yapılan eğitim olarak tanımlamıştır. Ayrıca %10 oranında da eğitimde fırsat eşitliğine yola açan eğitim olarak tanımlanmıştır. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö4), "Uzaktan Eğitim, öğrenci ile öğretmenin aynı oramda bulunmadığı durumlarda kullanılan gelişmiş eğitim teknolojileridir"

(Ö7), "yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı durumlarda, imkânlar dahilinde teknolojik aletler yardımıyla online olarak verilen eğitimdir"

(Ö1), "Eğitimde yaratılan fırsat eşitsizliğinin daha da ayyuka çıkmasına neden olan uygulamadır"



Şekil 2. *Öğretmenlerin ülkemizdeki uzaktan eğitim sistemi görüşleri şeması*

Tablo 3: *Ülkemizde yapılan uzaktan eğitim sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Kategoriler	**Kodlama**	**f**
EBA, ZOOM gibi uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz?	Uygulamanın eksiklikleri	5
	Uygulanması kolay etkin uzaktan eğitime uygun	5
	Toplam	**10**
Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim konusunda verimli çalışmakta mıdır?	EBA uygulaması geliştirilmeli	5
	Velilerin internetleri sağlanmalı	2
	Uygulama derslerine imkân sağlamalı	1
	Çalışmalar yetersiz	2
	Toplam	**10**

Tablo 3'ye göre; Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim sürecinde yaptığı çalışmaları değerlendiren beden eğitimi öğretmenlerine öncelikle uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA ve ZOOM gibi uygulamalarının değerlendirilmesi yapmışlar ve %50 uygulamaların eksikliklerinin bulunduğunu % 50'si ise uygulamaların kullanılmasının kolay olduklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö1), "Eba içerik olarak zengin bir uygulama. Zoom istediğin saate her gruba ulaşabildiğin güzel bir uygulama."

(Ö3), "EBA, eğitim alanında şimdiye kadar yapılmış, tüm öğrencilere ulaşan en iyi eğitim materyalidir. Konu hakkında bilgisi olmayan anne ve babaların bile izleyerek öğrenebilmesine, öğrendiğini çocuğuna daha fazla yardım edebilmek adına kullanılabilen bir imkân sunmuştur.

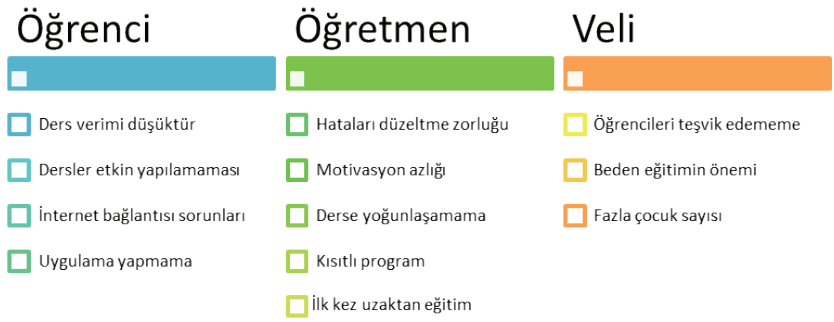
ZOOM, ders anlatım ve bilgi alış verişi için de çok iyi düşünülmüş, ancak uygulamaya ilk başladığımızda dilinin yabancı dil olması, daha kısa sürede anlamamıza ve ZOOM uygulamasına hâkim olmamızı engellemiştir. 300 kişiye aynı anda bilgi alış verişinde buluna bilmek güzel ancak yüz yüze eğitim gibi değil bu da bir gerçek. ZOOM uygulamasına ders programının ve ıd şifresinin kaydetme alanının olmaması ders atarken sürekli aynı şeyi yazmak zorun da kalmak zaman kaybı"

Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim konusundaki çalışmaların verimliliği konusunda ise farklı % 50'si EBA uygulamasının başarılı olduğunu ancak giderilmesi gereken eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. %20'si ise internet altyapısı ile ilgili velilerin eksiklerinin giderilmediğini belirterek bu eksikliklerin verimliliği etkinliğini belirtmişlerdir.%10 katılımcı ise beden eğitimi gibi beceri gerektiren dersler için Milli Eğitim Bakanlığının yeterli çalışma yapamadığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö8),"İnternet erişiminin sorunsuz olduğu yerlerde bağlantısal anlamda problem yaşamdan ders işlenebiliyor. Kolay ve öğrenilebilir programlar. Uzaktan eğitim döneminin başlarında büyük kargaşa ve sorunlar hâkimdi fakat şuan sistemli bir şekilde ilerleyebiliyoruz bu açıdan Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim sürecinde kendini geliştirip güncelleyebiliyor"

(Ö1),"İnternet altyapısı iyileştirilmesiyle bağlantı sorununu azaldığından ve birçok öğrencinin bağlantı materyali giderildiğimden geniş bir kesim eğitim alabildi fakat hala yeterli donanıma sahip olmayan ve yeterli önemi vermeyen öğrenciler var bu nedenle derslere katılım %100 olmadı. Eba uygulamasına harici bağlantı uygulaması konulmasıyla bağlantı sorununu çözmesi başarılı, eba ya yüklediği video ve görselin çeşitliliği güzel ama biraz daha artırılabilir."

(Ö3), "Sayın Bakanım ve bakanlığımız bu süreçte elinden gelenin en iyisini yapma çabasını, her öğrenciye ulaşma gayretini görüyor ve destekliyorum ancak. LGS sınavından bazı konuların çıkarılmasını ve lise sınavlarının iptal edilmeye çalışılmasını doğru bulmuyorum kadar zaman gerçekten geleceği için emek vermiş hala da veren öğrencilerimiz bu surecide en verimli şekilde geçirmeye çalışmıştır."



Şekil 3. *Öğretmenlerinbeden eğitimi dersindeki sorunlarla ilgili görüşleri şeması*

Tablo 4: *Beden Eğitimi dersi uygulamaya yönelik bir ders olduğu için uzaktan eğitim yoluyla yapılan Beden Eğitimi derslerinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?*

Kategoriler	**Kodlama**	**f**
Öğrenci Açısından	Hareket alanı olmadığından ders verimi düşüktür	5
	Hareketler göster yapsın şekilde yapılamadığından dersler etkin yapılamaması	1
	İnternet bağlantısı sorunları	2
	Uygulama yapmamanın olumsuz etkileri	2
	Toplam	**10**
Öğretmen Açısından	Hareketleri uzaktan anlatmak ve hataları düzeltmek zorlukları	1
	Derse katılım azlığının motivasyonu düşürmesi	2
	Dersin ekran başında olması derse yoğunlaşamama	4
	Kısıtlı program	1
	Uzaktan eğitimin ilk kez yapılması	2
	Toplam	**10**
Veli Açısından	Veliler öğrencileri teşvikte yetersizlikleri	7
	Beden eğitimin önemi anlaşıldı	1
	Çocuk sayısını n fazla olmasının takibe etkisi	1
	Toplam	**9**

Tablo 4'e göre; beden Eğitimi dersi uygulamaya yönelik bir ders olduğu için uzaktan eğitim yoluyla yapılan Beden Eğitimi derslerinde yaşadığınız sorunlarına yönelik olarak;

Öğrenci Açısından; Katılımcılar % 50 oranında hareket alanı olmadığından verimli şekilde derslerini yapamadıklarını belirtirken ayrıca

% 20 oranında internet yetersizliğinden öğrencilerin derse katılamadıklarını yine % 20 oranında uygulama dersinin uzaktan ilgisini çekmemesi nedeniyle derslerine verimli olarak yapamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö3),"Öğrenci açısından beden eğitimi dersi tüm öğrencilerin sabırsızlıkla beklediği en eğlenceli derstir. Ancak bu süreçte hayal edilen ders uygulanamamıştır. Hocayla futbol oynanamamış, dondurmasına maçlar yapılamamıştır, hocayı yenerim idealarına girilememiştir, diğer sınıfla etkinlik yarışına girilememiştir"

(Ö8),"Konular uygulama hareketliliğinden ziyade video izlemeye dayalı olduğundan sıkıcı geliyor, ayrıca uygulama hareketlerini algılamakta biraz zorlandıklarını gördüm. "

(Ö5),"İnterneti olmayan öğrenci katılamıyor. Katılanlar olduğunca mutlular uzaktan da olsa oyunlarla egzersizlerle güzel vakit geçiriyorlar"

Öğretmen Açısından; Katılımcılar beden eğitimi gibi uygulama dersinin ekran başında yapılmasını kendilerini % 40 oranında etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca ilk defa karşılaştıkları bu durumun eğitim kalitesini ve dersin verimliliğini % 20 oranında etkilediği görüşündedirler. Öğrencilerin de uygulama dersinin ekran başında olmalarından dolayı % 20 oranında etkilendiklerini ve derse katılımın az olması nedeniyle olumsuz yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö3)"Daha önceden hiç bilmediğiniz bir uygulamayı çok iyi öğrenmeye çalışmak, ilk başlarda beceremememek, uzaktan dersin bu şekilde nasıl işlenebileceğini bilememek, çocukların hareket ve oyun ihtiyacının nasıl giderileceğini kestirememek"

(Ö6,)"Anlatılan hareketleri ekrandan göstermek ve kavratmak biraz daha zaman alıcı, ayrıca yanına gidip destek olamadığımızdan en küçük tehlikesi bile olmayan hareketleri seçmek zorunda olmak konuları epey sınırlandırıyor"

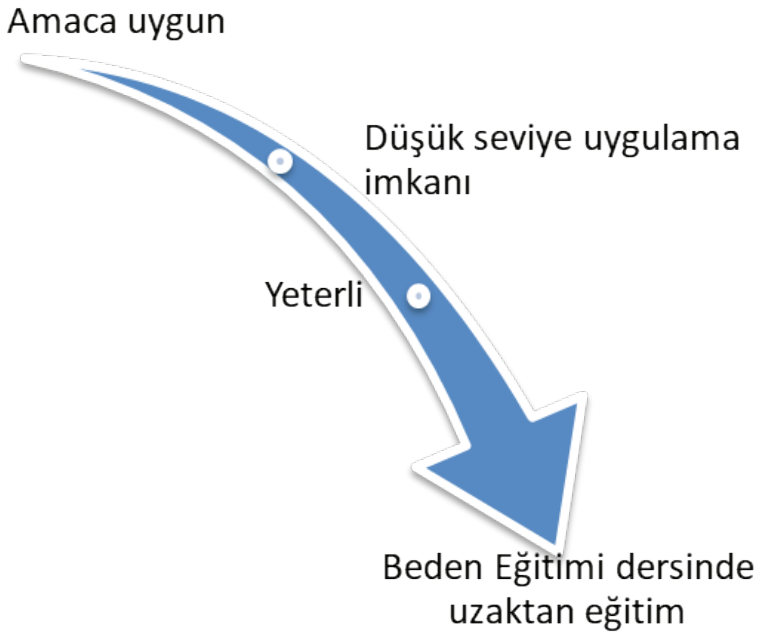
Veli Açısından; Katılımcılar velilerin % 70'inin öğrencilerini derse katılım yönünde teşvik edip yönlendirmediklerini belirtmişlerdir. % 10 kadar velinin ise birden fazla çocuğu olmasından dolayı öğrencilerini takip edemediklerini düşünmektedir. Aynı zamanda % 10 kadar velinin bu süreçte beden eğitimi dersinin önemini anladıklarını söylemiştir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö3)"Okulda öğretmenlerin çocukları güdüleme yöntemlerini bilip neredeyse her öğrenciye göre uygun yöntemi bilmesi çocuğu derse çekmesi ama ailenin bazı çocuklarımızı derse oturtturamaması, oturanın

dersi dinliyormuş gibi yapması ama dinlememesi, evde uygun ortamın sağlanamaması gibi"

(Ö7),"Hareketlere uygun alan ayarlamak zor oluyor, yâda istenilen küçük malzemeleri(pinpon topu, kâğıt barda vb.) almakta ilgisizler"

(Ö10)"Veli için tek sıkıntı internet tablet telefon sorunu dışında bir sıkıntı yok. Onlar öğrencinin alamadığı branş derslerinin derdindeler"



Şekil 4. *Öğretmenlerinbeden eğitimi dersinin uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri şeması*

Tablo 5 : *Uzaktan eğitimde Beden Eğitimi dersinin uygulanabilirliği sizce ne düzeyde oldu?*

Soru	**Kodlama**	**f**
Uzaktan eğitimde Beden Eğitimi dersinin uygulanabilirliği sizce ne düzeyde oldu?	Amaca uygun şekilde gerçekleşti	3
	Sözel anlatım olduğu için çok düşük seviyede uygulama imkânı buldu	3
	Yeterli olmasa da bu dönem için iyi yeterli	4
	Toplam	**10**

Tablo 5'e göre; katılımcılar beden eğitimi dersinin uygulanması ile ilgili olarak % 40 oranında yeterli olmasa bu dönem için yeterli düzeyde amaçlarını gerçekleştirdiklerini belirtirken % 30 oranında amaca uygun şekilde derslerini yaptıklarını belirtmişler, % 30 oranında ise sözel anlatım yaptıklarını için amaçlarını yeterli düzeyde gerçekleştiremediklerini

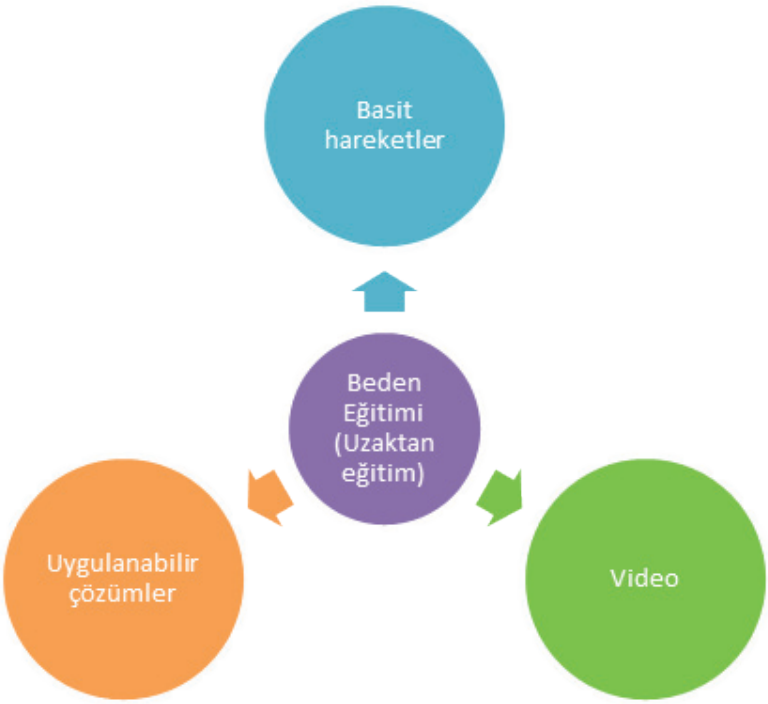
belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö9),"Plana uygun şekilde işlemeye çalıştık ama konular çok sınırlı kaldı, öğrenci kameraları açık olma zorunluluğu olmadığından hareketleri yapıp yapamadıkları kontrol edilemedi bu nedenle beden eğitimi dersinin yeterince verimli olmadığını söyleye bilirim "

(Ö2),"teorik ten öte bir şey yapamıyoruz "

(Ö8),"İnanılmaz düşük seviyede. Sözel anlatıldığı için havada kalan bilgiler; uygulanamadığı için asla gerçek manada öğrenilmeyecek fiziksel etkinlikler var"

(Ö8),"Bu dönemde amaç öğrencileri dersten soğutmamak ve Beden eğitimi ve sporun onlara kazandıracaklarını kavratmaktı. Teorik konular, egzersiz ve oyunlarla bu açık kapatılmaya çalışıldı, Daha fazla öğrenci ile birebir etkileşim kurulduğu oldu"



Şekil 5. *Öğretmenlerin beden eğitimi dersinin malzeme ihtiyacı ile ilgili görüşleri şeması*

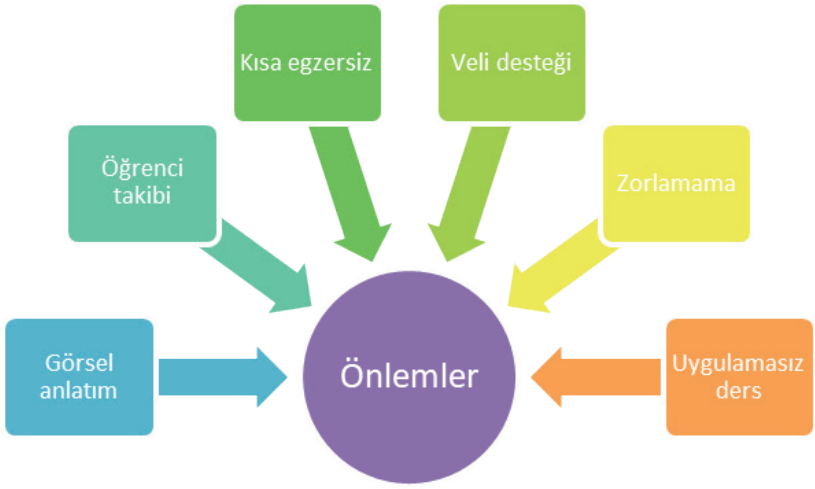
Tablo 6 : *Beden Eğitimi dersinin işleyişinde malzeme ve mekâna ihtiyaç vardır. Uzaktan eğitim sürecinde buna yönelik nasıl çözümler ürettiniz?*

Soru	Kodlama	f
Beden Eğitimi dersinin işleyişinde malzeme ve mekâna ihtiyaç vardır. Uzaktan eğitim sürecinde buna yönelik nasıl çözümler ürettiniz?	Basit hareketler ve malzeme seçimi	5
	Evde uygulanabilir çözümler	3
	Vidolar ile anlatım	1
	Toplam	**9**

Tablo 6'e göre; katılımcılar beden eğitimi dersinin işlenişine yönelik geliştirildikleri ve uyguladıkları çözüm önerileri için %50 oranında basit hareketler ve kolay malzemeler seçtiklerini belirtirken % 30 oranında evde uygulanabilecek çözüm önerileri bulduğunu % 10 oranında ise videolar ile dersi anlattığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö7),"Olabildiğince basit hareketler seçtim, kâğıttan top yapma, balon kullanma, kâğıt bardak gibi basit ve ucuz malzemeler seçmeye çalıştım. "

(Ö5),"Birçok çözüm herhangi bir geniş oda müzik için telefon ya da mp3 egzersiz için bir minder. Oyunları üretmekte zorlanılsa da evdeki plastik karton top kâğıt vs. malzemelerle yapılabilecek her aktiviteyi yapıyoruz"



Şekil 6. *Öğretmenlerinbeden eğitimi dersinde aldıkları önlemler ile ilgili görüşleri şeması*

Tablo 7 : *Beden Eğitimi dersi fiziksel performansa yönelik olduğu için uzak eğitim de yaşanabilecek riskleri(sakatlanma, düşme, nabız artışı, kronik rahatsızlıklardan dolayı oluşabilecek sıkıntılar)en aza indirmek için ne gibi önlemler aldınız?*

Soru	Gruplama	**f**
Beden Eğitimi dersi fiziksel performansa yönelik olduğu için uzak eğitim de yaşanabilecek riskleri(sakatlanma, düşme, nabız artışı, kronik rahatsızlıklardan dolayı oluşabilecek sıkıntılar) en aza indirmek için ne gibi önlemler aldınız?	Uygulamanın görsel ile anlatımı	2
	Rahatsızlığı belli olan öğrencilerin takibi	2
	Egzersiz sürelerini kısaltma	2
	Velilerden desteği	1
	Zorlanınca bıraktırma	2
	Uygulama yapmama	1
	Toplam	**10**

Tablo 7'e göre; katılımcılar Beden Eğitimi dersi fiziksel performansa yönelik olduğu için uzak eğitim de yaşanabilecek riskleri(sakatlanma, düşme, nabız artışı, kronik rahatsızlıklardan dolayı oluşabilecek sıkıntılar)en aza indirmek için ne gibi önlemler ile ilgili olarak % 20 uygulamaları video görselleri ile gösterdiklerini, % 20 öğrencilerin kronik rahatsızlıkları ile bilgi sahibi olduğu için o öğrencilerin hareketleri yapmasını engelledikleri, % 20 si eğersizleri kısa tuttuğunu, % 20'si öğrencilerin zorlandıklarında bırakmalarını istediklerini % 10 uygulama yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö9),"Gerekli ön uyarılar yaparak velilerden yardım aldım. Egzersiz öncesi ve sonrasında yapılması gerekenler konusunda teorik bilgiler verdim"

(Ö3), " Bu çok zor bir konu gerçekten. Oyun oynatmaya çalışırken bile ya bir hata yapar ve sonuç olumsuz olursa ve çocuğun yanında değilim müdahale edemem korkusu çok zor. Fiziksel etkinlik yaptırırken bile boş ve geniş alana çıkmalarını, denge hareketlerinde desek almalarını, zorlandıklarında bırakmaları gibi"

Ö5), " Hareketleri basit ve çok zorlanmadan yapılabilecek hareketlerden seçtim, sürekli yorulanların kendilerini zorlamamaları ve istedikleri zaman dinlenebilecekleri uyarısında bulundum"

Şekil 7. *Öğretmenlerinbeden eğitimi dersinin diğer derslerle farkı ile ilgili görüşleri şeması*

Tablo 8 : *Uzaktan eğitim yoluyla yapılan Beden Eğitimi dersi ile diğer branş derslerinde yapılan uzaktan eğitim derslerini karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar ortaya çıkıyor?*

Soru	**Kodlama**	**f**
Uzaktan eğitim yoluyla yapılan Beden Eğitimi dersi ile diğer branş derslerinde yapılan uzaktan eğitim derslerini karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar ortaya çıkıyor?	Görmeden hareketin yapılmasında yaşanan zorluklar	1
	Uygulama gerekirken teorik yapma	7
	Farklılığın olmaması	1
	Derse katılımlarının azlığı	1
	Toplam	**10**

Tablo 8'e göre; katılımcılar uzaktan eğitim yoluyla yapılan Beden Eğitimi dersi ile diğer branş derslerinde yapılan uzaktan eğitim derslerini karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar ortaya çıktığı konusunda % 70'i uygulama dersinin teorik yapmanın güçlüğünü, %10 öğrencileri görmeden hiç tanışmadan bir şeyler anlatmanın zorluğu, % 10 Farklılık yaşanmadığını ve % 10 derse katılımlarda yaşanan eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö10),"Bazı öğrencilerin derse katılım konusunda önem vermemeleri"

(Ö4), " Bana göre beden eğitimi diğer derslere oranla çok zor çünkü diğer derslere öğrenci dikkatli bir şekilde öğrenmek için katılırken,

beden eğitimi dersine en üst seviyede enerjisini atmak hareket etmek oynamak ve mutlu olmak için katılır. Öğrenme öğrenciler için ikinci plandadır ancak öğretmen olarak bizler, öğrenmeyi oyun yoluyla öğretmeye çalışırız. Diğer derslerde kamera açmak gerekmezken bizde göremediğiniz çocuğu varsa bir eksiği yada hareketi yanlış yapma durumu, göremeyince düzeltemiyoruz. Diğer derslerde kamera açmadan da ders anlatılabiliyorken bizde eşofman ayakkabı giyip okulda gibi ders anlatıyoruz"

(Ö4), " Diğer dersler açısından da elbette sıkıntılar var fakat en büyük sorun Beden Eğitimi gibi uygulamalı derslerde. Örneğin Türkçe dersinde öğrenci zaten oturduğu yerden dinlemesi gereken bilgiyi karışışında yine aynı öğretmenden dinliyor ve anlamadığı yeri sorabiliyor. Beden Eğitimi için bu imkânsızdan biraz daha kolay sadece"

Şekil 8. *Öğretmenlerinbeden eğitimi dersinin yüzyüze ve uzaktan eğitim arasındaki farklar ile ilgili görüşleri şeması*

Tablo 9 : *Uzaktan eğitimle yapılan Beden Eğitimi dersiyle yüz yüze yapılan Beden Eğitimi dersi arasındaki temel farklılıklar nelerdir?*

Soru	**Kodlama**	**f**
Uzaktan eğitimle yapılan Beden Eğitimi dersiyle yüz yüze yapılan Beden Eğitimi dersi arasındaki temel farklılıklar nelerdir?	Öğrencilerin hataları ile ilgili düzeltme yapılamaması	2
	Teorik yapmanın zorluğu	3
	Kıyaslanamaz	5
	Toplam	**10**

Tablo 9'a göre; uzaktan eğitimle yapılan Beden Eğitimi dersiyle yüz yüze yapılan Beden Eğitimi dersi arasındaki temel farklılıklar konusunda % 50 kıyaslama yapılamayacağını, % 30 yüz yüze eğitimde uygulama fazla uzaktan eğitimde teorik eğitimi ve görsel izletmenin fazla olması ve % 20 öğrenci hataları ile bir düzeltmenin yapılamaması olarak belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö7), "Tamamen fiziksel etkinliğin için işine girdiği, Beden Eğitiminde yüz yüze eğitimin değerine paha biçilemez. Uzaktan Beden eğitimin sadece genel kültür katkısı olabilir, Beden Eğitiminin amaç ve hedeflerine katkı sunacağını sanmak hayalcilik olur "

(Ö8), "Kıyaslamak bile yersiz yüz yüze yapılan derste öğrencinin ruhuna gözüne hitap edebiliyorken bir materyal aracılığıyla yapılan ders aynı olamaz"

(Ö2), "Konular sınırlı kalıyor, örneğin öne yuvarlanma hareketi çocuğa ilk aşamada mutlaka yardımla uygulanılması gerektiğinden konuyu video izleme ile bırakıyorsun. Malzeme ve mekân sıkıntısı yaşanıyor"

Şekil 9. *Öğretmenlerinbeden eğitimi dersinin daha verimli yapılabilmesi ile ilgili görüşleri şeması*

Tablo 10 : *Uzaktan eğitim yoluyla yapılan beden eğitimi derslerini daha verimli yapılması için ne gibi önerileriniz olabilir?*

Soru	Kodlama	f
Uzaktan eğitim yoluyla yapılan Beden Eğitimi derslerini daha verimli yapılması için ne gibi önerileriniz olabilir?	Uzaktan eğitime uygun fiziksel hareket serileri ve uzaktan oyunlar konusunda görseller hazırlanmalıdır	3
	Öğrencilerin malzeme ve teknik destek ekipmanları veliler tarafından önceden hazırlanmalıdır	2
	Velilere beden eğitimi ile ilgili eğitim verilmelidir	2
	Evde hareket sağlayıcı çalışmalar yapılması için görsel ve yazılı basında kampanya başlatılmalıdır	1
	Derse katılım ve devam konusunda daha katı uygulamalar olmalı	1
	Toplam	**10**

Tablo 10'a göre; uzaktan eğitim yoluyla yapılan Beden Eğitimi derslerini daha verimli yapılması için ne gibi önerileri olarak% 30 uzaktan eğitime uygun fiziksel hareket serileri ve uzaktan oyunlar konusunda görseller hazırlanmalıdır, % 20 öğrencilerin malzeme teknik destek ekipmanları veliler tarafından hazırlanmalıdır, % 20 velilere beden eğitimi dersi ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği % 10 evde hareket sağlayıcı çalışmalar yapılması için görsel ve yazılı basında kampanya başlatılmalı ve % 10 derse katılım ve devam konusunda daha katı uygulamalar olmalı olarak öneri getirmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö1), "Tüm öğrencilerin internet ve görüntülü bağlanabilecekleri cihaz ihtiyaçları giderilmeli, gerisi bir şekilde zamanla (zor da olsa) halledilebilir"

(Ö5), "İkinci dersler boyunca müzik ve hazırlanmış fiziksel etkinlik hareketleri serileri olabilir, ekran başında oynatılabilecek, kazalara sebep olmayacak oyunlar olabilir, bulanlar bizlere de örnek olabilir. Okul bahçesinde ve sınıf içi oyunlara ne kadar hâkimsek, uzaktan eğitimdeki oyunlara o kadar uzağız. Bunları yazarken yüz yüze eğitimdeki o ışığı yakalamak adına yazıyorum oyunlar kuruyoruz bazen buluyoruz ama daha çoğuna ihtiyacımız var.

11-Aşağıdaki cümleyi size uygun şekilde örnekteki gibi tamamlar mısınız?

(Ö1), "Uzaktan eğitim soğuk bir ev gibidir. Çünkü yakınlıktaki o sıcaklık hissi yoktur"

(Ö2), "Uzaktan eğitim orda bir köy var uzakta şarkısı gibidir. Çünkü koşamasak da dokunamasak da o ders bizim dersimizdir."

(Ö3), "Uzaktan eğitim plastik bir çiçek gibidir. Çünkü doğal bir çiçekteki ruhu bulamazsınız."

(Ö4), "Uzaktan eğitim kafes gibidir. Çünkü rahatça uçamazsınız."

(Ö5), "Uzaktan eğitim elinin altında gibidir. Çünkü 7/24 yanındadır."

(Ö6), "Uzaktan eğitim kapalı bir kutu gibidir. Çünkü virüsten korur."

(Ö7),"Uzaktan eğitim mektup gibidir. Çünkü yüz yüze saatlerce anlatacağın konuyu kısıtlar eksik kalır dokunamazsınız."

(Ö8), "Uzaktan eğitim suya yazı yazmak gibidir. Çünkü uygulatıp, öğrenip öğrenemediğini göremediğiniz için silinip gider."

(Ö9),"Uzaktan eğitim bir ışık gibidir. Çünkü güneşi göremesek de yolumuza devam edebilmek için az da olsa yanan lambaya muhtacız."

(Ö10),"Uzaktan eğitim vitrindeki elbise gibidir. Çünkü uzaktan hoş gelebilir. Ancak denendiğinde hoş durmayabilir."

Beden eğitimi öğretmenlerinin boşlukları doldurma için seçmiş oldukları cümleler incelendiğinde uzaktan eğitime karşı olumsuz düşüncelerinin olmasına karşı en azından yaşanan bu süreçte daha iyi bir alternatifin sonucu çıkarabiliriz.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim, bireyin davranışlarında kasıtlı istendik değişimlerin kazandırılması için yapılan planlı faaliyetlerdir. Önceden sadece yüz yüze gerçekleştirilebilen eğitim zaman içerisinde uzaktan yapılmaya başlamış ve özellikle teknolojinin gelişmesi ile birlikte uzaktan eğitim çalışmaları özellikle bilgi kültür derslerinde kullanılmaya başlamıştır. Ancak son yıllarda yaşayan Covid-19 pandemisi nedeniyle dünyada birçok ülke tarafından kullanılmaya başlamıştır. Türkiye'de FATİH projesi ile başlayan uzaktan eğitim alt yapısı Eğitimde Bilişim Ağı ya da kısa adı EBA olan platformun da devam ederken bu dönemde aktif olan eğitim şekli ile olarak kullanılmaya devam edilmiştir. Genç bir nüfusa sahip olan ve yirmi milyondan fazla öğrenciye sahip Türkiye'de tek başına yeterli olamayan EBA dışında diğer yaygın uzaktan eğitim platformları da kullanılmaya başlanmıştır.

Bilgi ve kültür derslerinde kullanımında belirli bir alt yapıya sahip uzaktan eğitim özellikle uygulama gerektiren Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Müzik ve Görsel Sanatlarda uygulamada nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili olarak çalışmaların fazla olmadığı görülmektedir. Beden Eğitimi

dersi gibi uygulama gerektiren dersler için Beden Eğitimi Öğretmelerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim ile ilgili olarak düşüncelerini tespit edilmesinin ve varsa yaşanan sıkıntıların giderilmesi son derece önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığının açıklamaları uzaktan eğitimin pandemi dönemi ile sınırlı kalmayacağını ve pandemi sonunda da devam ettirileceği yönünde olduğundan yapılacak araştırmaları ve sonuçları önem kazanmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitimin kavramına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde yüz yüze eğitimin yapılamadığı dönemde teknolojik araçlar ile yapılan eğitim olarak ortak bir tanımda buluştukları görülmüştür. Uzaktan Eğitim ile ilgili olarak Kırık (2014) aralarında çok büyük mesafeler olsa bile öğretmenlerin ve öğrencilerin görüntülü ve sesli olarak iletişim kurması olarak tanımlamaktadır. Dinçer (2006) da biraz farklı olarak eğitim kurumlarında teknolojik araçlar ile yapılan eğitim olarak tanımlamıştır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tanımları ile genel olarak yapılan tanımlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Katılımcıların, uzaktan eğitim uygulamlarına ile ilgili olarak yaptıkları değerlendirmelerde, eksiklikler olmasına rağmen EBA ve ZOOM uygulamaların kullanışlı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu uzaktan eğitim çalışmalarının ise geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak uzaktan ve yüz yüze eğitim ile ilgili tanımlayıcı cümle ile ilgili olarak yazılanlar değerlendirildiğinde uzaktan eğitimi yüzyüze eğitime göre daha olumsuz bir süreç olarak niteledikleri görülmektedir. Bu tespitin benzer şekilde Ülkü (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakışlarının olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulamalı ders olan Beden Eğitimi dersinde yapılan uzaktan eğitimde öğretmenlerin dikkat çektiği en önemli nokta uygulama alanı eksikliği ve öğrencilerine uygulamalı olarak yapacaklarını göstermeleri gerektiğinden, öğretilenlerin anında düzeltmenin mümkün olmamasının en önemli eksiklik olarak yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmektedirler. Ancak İbicioğlu ve Antalyalı (2004) ise uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonu arttırdığını tespit etmişlerdir. Bertiz (2018)'de araştırmasında benzer sonuçlar bulmuş ve uzaktan eğitimin öğrencinin motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Ancak ders bazında yapılmayan bu araştırmaların ders ders yapılması halinde daha net değerlendirmeler yapılabilecektir. Velilerin öğrencilerin derse katılmaları noktasında yeteri kadar sorumluluk almamaları derse katılımları olumsuz olarak etkilemektedir.

Katılımcılar, uzaktan eğitim ile beden eğitimi dersinin uygulanabilirliği noktasında, dersi pandemi şartları nedeniyle sözlü olarak yaptıklarını

ve bunun yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Malzeme mekân ile ilgili olarak beden eğitimi öğretmenleri kendi çözümlerini geliştirmiş ve evde bulunacak uygulaması kolay hareketleri seçerek derslerini özellikle sözlü olarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ders işlenişi esnasında öğrenci ile birlikte olamamalarından kaynaklı yaşanacak olumsuzlukların önüne geçmek için öğrencilerin sağlık durumları ile ilgili bilgi alıp o öğrencilerin hareketleri yapmamaları sağlanarak olumsuzluk yaşanmaması yönünde tedbir aldıkları söyleminde bulunmuşlardır. Beden eğitimi öğretmenleri uzaktan eğitim ile ilgili olarak en önemli farklılığın derslerini teorik olarak yapmaları olduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim ile yapılan beden eğitimi dersi ile yüz yüze yapılan beden eğitimi dersini kıyaslamanın bile doğru olmadığına vurgu yapmışlardır.

Uzaktan eğitimin tanımını yapan katılımcılar yüz yüze eğitimin yapılamayacağı durumlarda teknolojik araçlara kurularak eğitimin yapılması olarak tanımlamışlardır. Tanımların tamamı neredeyse aynı şekilde yapılmış kıdemlerine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Ülkü (2018) uzaktan eğitime karşı öğretmen tutumlarının farklılık göstermediğini belirterek araştırmamız ile paralel yönde sonuçlara ulaşmıştır. Yine Ülkü (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılar arasında da farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Meslekteki kıdemleri 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri olan öğretmenler uygulama dersi olduğu ve motivasyonlarını ekran başında sağlayamadıklarını belirtirken, meslekteki kıdemleri 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası olanlar ise ilk defa yaşanan bu süreçteki eğitim kalitelerinin etkilendiğini belirtmişlerdir. Kısıtlı programın uzaktan gerçekleştirilmesi verimliliğini düşürmüştür. Meslekteki kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler sözel anlatım ile düşük düzeyde derslerini uygulama imkânlarını bulduklarını belirtirken 11-16 yıl kıdeme sahip öğretmenler yeterli düzeyde olmasa da derslerin amaca yönelik işlendiğini belirtmişlerdir. Meslekteki kıdemi 1-5 yıl olanlar ise amaca uygun şekilde derslerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Meslekteki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin alışkanlıkların uygulama yönünde fazla olması böyle düşünmesine neden olmuş olabilir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tanımları değişkenlik göstermemektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime bakışları ve tanımları aynı şekilde olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi dersi için ilk defa karşılaşılan bu durum tanım birliğine de sebep olmuş olabilir. Yaş değişkenine göre yaşı 36-45 ve 46-55 olan öğretmenler uygulama dersi olduğu ve motivasyonlarını ekran başında sağlayamadıklarını belirtirken, yaşları 25-35 arası olan öğretmenler planlanan şekilde derslerini yapabildiklerini belirtmişlerdir. Yaş değişkenine göre 51 yaş ve üzeri olan öğretmenler uygulama yapmadan

sadece anlatarak derslerini uygulama imkânlarını bulduklarını belirtirken 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler istedikleri seviyede olmasa da derslerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Yaşı 25-35 olan öğretmenler ise planlanan şekilde derslerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Kıdem değişkeninde olduğu gibi yaş değişkeninde de uzun süreli mesleğini icra eden öğretmenlerin uygulama yapmadan derslerini yerine getirmenin zor olduğunu düşüncesindedir.

Milli Eğitim Bakanlığı beden eğitimi öğretmenlerinden oluşturacakları bir komisyon ile uzaktan uygulanması mümkün etkinlik ve oyunları hazırlayıp EBA platformuna yüklenmesi sağlanmalıdır. Beden Eğitimi dersinin amaçları ve önemi ile ilgili velilere yönelik bilgilendirme yapılmasını sağlamalıdır. Milli eğitim Bakanlığı ara tatil ve mesleki çalışma döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yapılması gereken etkinlikler ve uygulamalar ile bilgilendirilmelidir. Öğretmenlerin kullanabilecekleri dijital eğitim platformları ile ilgili olarak eğitilmesi sağlanmalıdır. Beden eğitimi dışında diğer uygulama gerektiren derslerde uzaktan eğitim uygulaması ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Antalyalı, L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Isparta.

Aras, E. ve 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.

Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covıd-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 1-9.

Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Baltacı, A. (2018).Nitel Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerinekavramsal bir inceleme, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,7*(1),231-274

Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies İn Education*, *3*(2), 14-22.

Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Bukhkalo, S. I., Ageicheva, A., & Komarova, O. (2018). *Distance learning main trends* (Doctoral dissertation, НТУ" ХПІ").

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E,. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara. Pegem Akademi yayıncılık.

Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin covıd-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 74-109.

Churiyah, M., Sholikhan, S., Filianti, F., & Sakdiyyah, D. A. (2020). Indonesia education readiness conducting distance learning in Covid-19 pandemic situation. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, *7*(6), 491-507.

Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, *7*(2), 78-98.

Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., ... & Hébrard, G. (2020). Attempts, successes, and failures of distance

learning in the time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, *97*(9), 2448-2457.

Dinçer, S. (2006). Uzaktan eğitime ve bilgisayar destekli eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim*, 9-11 Şubat, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel Bir Araştirma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, *2*(Özel Sayı 1), 1-13.

İşman, A, (2011). *Uzaktan eğitim*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karataş, Z . (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi . *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi , 1* (1) , 68-86

Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, *7*(53), 1262-1274.

Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *6*(1), 1-21.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgini ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 283-289.

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi,* (21), s. 73-94.

Kutup, N. (2010). İnternet ve sanat, yeni medya ve net.art. *Akademik Bilişim'10-XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 9-20). Muğla: Muğla Üniversitesi.

Özcan, B. ve Saraç, L. (2020). Covıd-19 Pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: beden eğitimi öğretmenleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 459-475.

Paydar, S. ve Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, *1*(2), 154-162.

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, *4*(1), 80-88.

Şerife, A. K., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimi: uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 24-44.

Tekın, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin ıncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *16*(1), 20-35.

Ülkü, S. (2018). *Eğitim programları ve öğretimi bilim dalı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları.* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu

Wen, J., Zhang, W., & Shu, W. (2019). A cognitive learning model in distance education of higher education institutions based on chaos optimization in big data environment. *The Journal of Supercomputing*, *75*(2), 719-731.

Yalın, H. İ. (2008). *İnternet temelli eğitim* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* .(9.Baskı) Ankara.

Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Bölüm 31

MOTİVASYON SORUNU BAĞLAMINDA YÜKSEK ÖĞRETİMDE YENİLİK

Esmira KAZIMOVA[1]

1 Kıdemli Öğretim Görevlisi, Azerbaycan, Bakü, Eurasia College, Ekonomi Bölümü, k.esmira@gmail.

Giriş

Bologna Süreci'nin ülkemizin yüksek öğretim sistemine girişinden bu yana öğretmenler ve eğitim liderleri yeniliklerin uygulanmasına en çok dikkat ediyorlar.Bu alandaki en hararetli tartışmalar devam ediyor. Yenilikle ilgili konferanslar, seminerler, yuvarlak masa toplantıları, bakanlıkların ve departmanların toplantıları düzenlenir, yenilikçi projelerin uygulanması için planlar, stratejik yönlendirmeler ve pratik öneriler oluşturulur.Tartışmaların kapsamı çok geniştir: eğitim alanındaki herhangi bir yeniliğin tamamen reddedilmesinden dersler, teorik seminerler ve öğretmen açıklamaları şeklindeki geleneksel eğitim biçimlerini ve yöntemlerini unutmaya kadar.

Aktif bir pozisyon her zaman "yenilik" kavramına ve onun temel özelliklerine karşılık gelmez. Bu durum, öncelikle "yenilik" kavramının kökenine atıfta bulunmayı ve ikinci olarak, bu fenomenin Amerikan ve Batı Avrupa eğitiminin ilk modellerinde onaylanmasını incelemeyi gerektirir.Yenilikleri eğitim sürecine aktif olarak yeni, yaratıcı öğretim yöntemlerini uygulama anlamında düşünürsek, eğitimden girişimciliğe geçmek tuhaf bir şekilde değerlidir.Yeniliği yeni kombinasyonların, yeni fikirlerin ve faaliyetlerin bir sistemi olarak gören ve yenilikçileri, güdüleri kendilerine ve bunlardan yararlananlara neşe getirecek yaratıcı insanlar olarak gören Avusturyalı teorisyen J. Schumpeter'di.

Sosyal kurumlar için amaç ve hedef belirlemenin klasik bir örneği haline gelen Schumpeter yenilik paradigmasına bakarsak, eğitimde yeniliği yeni eğitim biçimleri ve modelleri yaratarak özel bir sosyal öğretim süreci olarak hayal edebiliriz. Öğretmen sürekli olarak toplumun ihtiyaçlarını ve farklı öğrenci kategorilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeni öğretim yöntemleri aramalı ve bulmalıdır.

Araştırma ve bulğular

Bolonya Sözleşmesinin imzalanmasının ardından, Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı bu yaklaşımı bilginin tercümesine dayalı açıklayıcı bir eğitim modelinden bir yeterlilik modeline geçiş olarak tanımladı.İkincisinin önemli bir kısmı, okul ve üniversite mezunlarının sosyal, ekonomik ve politik olarak karmaşık bir toplumda yaşamaları ve yaratmaları için beceri ve yetenekler geliştirme sürecidir.

Bir yandan, gelecekteki mezunların karşılaşacağı gelecekteki sorunların farkındalığı, bir kişiyi çeşitli alanlarda etkili ve üretken faaliyetlere hazırlamanın sonucu olması gereken yeni konuların, yeni öğretim yöntemlerinin, yeni, büyük ölçekli görevlerin tanıtılmasına katkıda bulunur. sosyal açıdan önemli durumlar.

Modern devlet eğitim standartlarında bu eğitim, sonsuz tartışmaya konu olan bir beceri olarak tanımlanmaktadır çünkü bu kategorinin doğasının net bir tanımı yoktur. Yetkinlik genellikle "eylemler, problemi anlama, analiz, çözüm bulma ve problemi çözme ve sonuç alma aktiviteleri" kimi kabul edilir.[2, s. 19].

Öte yandan, eski paradigmayı yenileştirme ile değiştirme arzusu, olumsuz sosyal sonuçlara yol açabilir. Araştırmacılara göre, Avrupa'daki Bologna Sözleşmesi'nin hükümleri tavsiye niteliğindedir ve biz ilk olarak bunları eleştirel analiz ve anlayış gerektirmeyen gerçekler olarak kabul ediyoruz. [4, s. 112].

Modern devlet eğitim standartlarında bu eğitim, sonsuz tartışmaya konu olan bir beceri olarak tanımlanmaktadır çünkü bu kategorinin doğasının net bir tanımı yoktur. Yetkinlik genellikle "eylemler, problemi anlama, analiz, çözüm bulma ve problemi çözme ve sonuç alma aktiviteleri"kimi kabul edilir [2, s. 25].

Bologna modelinin temel kavramlarına dayanan bazı araştırmacılar, önceki eğitimin sadece modası geçmiş olmadığını, aynı zamanda "bireysel ve sosyal gelişim için bir ön koşul olarak aklın gelişimine odaklandığına" ve insan evriminin başka hiçbir kaynağına dokunulmadığına inanıyor. [3, s. 354–355]. Ancak şu soru ortaya çıkıyor: Ülkenin bugünkü eğitim reformları, "yaratıcılık" kavramı altında anlaşılan zekayı geliştirmeye çalışmıyor mu?

Durum böyle değilse, mantıklı olarak kabul edilmelidir ki, reformların arkasında kendisi ve çocukları için kaliteli bir eğitim almak isteyen orta sınıftan birinin zihninde saklı başka bir şey vardır.Yenilikçi değişimin hedeflerinden biri de mümkün olduğunca açıklayıcı paradigmadan uzaklaşmaya çalışmak " verimsiz "," fazla bilgi " yalnızca insani yardım çalışmalarına değil, aynı zamanda temel doğa bilimleri çalışmalarına ayrılan saatlerin azaltılmasında değil, öğrencilerin özgür yaratıcılığa olan motivasyonunun azalması, okul mezunlarının daha düşük eğitim seviyesi, azalan kayıtta da yansımaktadır.

Beşeri bilimlerdeki öğrenciler bir grupta düşüncelerini açıkça ifade edemezlerse ve bazıları okul yıllarında sadece cevapları için bir test aldıklarını iddia ederse neden şaşıralım?

Son yıllarda, yüksek öğrenimin sorunları çok sayıda tartışmaya konu oldu.Hem pedagojik topluluk hem de bunu kabul etmeye zorlanan hükümet yetkilileri tarafından eleştirilen eğitimde devam eden reformlar karşısında öğrencilerin ve öğretmenlerin zayıflıklarını gidermek için tasarlanmış yeni öğretim yöntemlerinin uygulanmasına vurgu yapılmaktadır.

Reformlar yıllarında ülkede orta ve yüksek öğretimin birçok alanda matematik, fizik, mühendislik ve diğerleri liderliğini kaybettiği kabul edilmektedir.Okul çocukları ve daha sonra gelecekteki öğrenciler bilgilerini artırabilirler, ancak bunu açıklayamazlar. Böyle bir durumda, her sosyal açıdan sorumlu öğretmen ve araştırmacı, pazar odaklı eğitim paradigması önemini anlamalı,"etkili yeterlilik" ile yeniye geçişin sosyal sonuçları arasında bir uzlaşma aramalıdır.

Konuyla ilgili çalışmalarda ezberleme gibi refleksleri oyunlarla veya pratik becerilerin taklit yöntemleriyle mucizevi bir şekilde değiştirebilecek öyretmen "yenilikçi" öğretim yöntemleri icat etmek zorundadır.Bu anlamda, aktif öğretim yöntemleri, arkadaşlarınızı bir çit boyama gibi sıkıcı bir işe çekici bir iş olarak bakmaya zorlayan bir "Tom Sawyer etkisi" oluşturmanıza olanak tanır. Bu süre zarfında aynı zamanda çok şey kazandı.

Soru şu ki, Tom ne kazandı? Ona göre bir sürü değerli eşyası var. Ancak çalışmayı öğrenmedi ve onun için bir çit boyaması büyüleyici olmadı.Ve arkadaşları, ancak birisi onlara heyecan verici bir aktivite teklif ederse çalışmaya alışacaktır. Aktif oyun biçimi size herhangi bir öğrenmenin işe yaraması değil, eğlenceli olması gerektiğini düşünmeyi öğretir. Ve bu, aktif ve etkileşimli öğretim yöntemlerini kullanmanın ana tehlikesidir.

Yukarıdakileri özetleyerek, geçmişte önerilen ve bugün uygulanan inovasyon modelinin neden büyük zorluklarla gittiğini üç neden gösterebiliriz:

Bunlar basit, ancak sonuçları çok büyük. Bunlardan biri, özellikle ülkedeki mevcut sosyo-ekonomik ve sosyo-politik durumda yenilikler için önemli finansman ihtiyacı, finansal ve malzeme maliyetlerinin koordinasyonuna bir ihtiyaçdır.İkinci neden, zamanını ve enerjisini eğitimde deneylere adamaya hazır, bu süreçlerde tamamen çözülmeye hazır hevesli öğretmenlerin toplu eğitimidir.Üçüncü neden, yeni öğretim yöntemlerinin seçimidir. Öğretmen, hem okulda hem de üniversitede öğrencilerinin çıkarlarına dikkat etmeli ve her toplantıda "rüzgarın nereden estiğini", öğrencilerin çalışmalarını müfredatın katı gerekliliklerine uygun olarak nereye ve nasıl yönlendireceğini düşünmelidir.

Bu nedenle, yenilikçi dönüşümlerin genel sorunlarının yalnızca bir kısmının analizi, bizi ülkenin eğitim sisteminde devam eden değişikliklere dengeli bir yaklaşımın gerekli olduğu sonucuna götürür. Aynı sonuç, kullanılan teknolojiler için de geçerlidir ve çoğu, tüm avantajlarıyla birlikte, bir ders veya seminer dinleyicisindeki bir öğretmenin yerini alamaz.

Modern koşullarda yüksek öğretimde tartışılan en popüler ve güncel konulardan biri, eğitim faaliyetlerinde yeniliklerin tanıtılmasıdır. Bu konunun birçok yönü vardır ve gelişmiş formların, yöntemlerin, araçların, öğretim teknolojilerinin uygulanmasını vb. gerektirir.

Bugün, ülkenin üniversiteleri etkileşimli öğretim yöntemlerinin, modern bilgi teknolojisinin uygulanmasında aktif olarak yer almaktadır, ancak üniversitenin yenilikçi potansiyelini artırmaya yönelik gerçek adımların etkinliği oldukça düşük kalmaktadır [6, s.97].

Öğrenciler tarafından bilgi ve sosyal rol standartlarının edinilmesini amaçlayan geleneksel yüksek öğrenim paradigması, ulusal eğitimin gelişmesine yönelik birçok yeni fikir ve kavramın bilimsel topluluk tarafından duyurulmasına ve tanınmasına rağmen baskın olmaya devam etmektedir [6, s. 71].

Yüksek öğretimin insancıllaştırılması kavramı, üniversitenin yenilikçi gelişimi için öncü bir ideolojik ve metodolojik temel olabilir. Görünüşe göre, bu kavram yeni değil, pedagojik topluluk tarafından iyi biliniyor, eğitimin insanileştirilmesi uzun zamandır bir öncelik ve hatta bir sonuç olarak ilan edildi. Bununla birlikte deneyimler göstermiştir ki, insancıllaştırma fikirlerinin yüksek öğretim uygulamalarına uygulanması büyük ölçüde ifadelerle sınırlıdır. Bunu akılda tutarak, eğitimin insanileştirilmesinin ana fikirlerini hatırlayalım.

Eğitime insancıl yaklaşımın temel fikri, bir kişiliğin oluşumunun bireyin kendisi tarafından başlatılan bir süreç olduğudur, çünkü ilk önce kendini gerçekleştirme arzusu buna dahil edilir.Bu yaklaşıma dayanan pedagojik aktivite dolaylı ve esas olarak stokastiktir, çünkü bunun veya o bireyin hangi gelişim yolunu seçeceğini önceden tahmin etmek imkansızdır. Bu hem öğrenciler hem de öğretmenler için geçerlidir.

Sonuc

İnovasyonun yaratıcı insanlara düştüğü yaygın bir bilgidir ve yaratıcılığın en tehlikeli sınırlaması, alanı ve eylem yöntemlerini seçme özgürlüğünün olmamasıdır.Eğitim sürecini harekete geçirmeyi amaçlayan modern yüksek öğrenim modernizasyonu kavramı, hemen olmasa bile, bu sınırlamaları kademeli olarak ortadan kaldırmalıdır.Aslında tam tersi doğrudur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın insancıllaştırılması, demokratikleştirilmesi, modernleşmesi vb. beyannamelere rağmen üniversitelerde bürokrasi, düzenleme ve birleşmeler gelişiyor.

Öğretim yolu seçimi amaçlanıyorsa, öğretmen amacının bilinen bilgileri aktarmak değil, sürekli olarak yeni bilgiler aramak ve öğrencilere bu araştırmayı öğretmek olduğunu anlamalıdır.Sadece sürekli kendini

geliştirmek için çabalayan bir öğretmen üniversitenin yenilikçi potansiyelini artırabilir. Kendini gerçekleştirme mekanizmaları net olmayan bir öğretmen profesyonel olarak uygun değildir.Bir üniversite öğretmeninin potansiyelini gerçekten fark etmesi için, mesleğinin önemi ve yüksek imajının farkına varması gerekir. Maalesef ülkedeki ve buna bağlı olarak üniversitelerdeki öğretmene karşı tutumu onda bambaşka bir duygu yaratıyor ve yenilikçi potansiyelin gelişmesine katkı sağlamıyor.

Son yıllarda Azerbaycan'da bu yönde başarılı adımlar atıldı. Ülkemizde hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında motivasyonu güçlendirmenin ilk adımı, işini düzgün yapan üniversite öğretmenlerinin maaşlarında önemli artışlar olmasıdır.Maaşlar, etkileşimli öğretim yöntemlerini ustaca kullanan ve sürekli olarak becerilerini geliştirmek için çaba gösteren öğretmenlerin sertifikasyon sonuçlarına göre desteklenmektedir.

Öğretmenin yanı sıra bilimsel yaratıcılıkla uğraşan, yabancı bilimsel konferanslarda bilimsel makaleler sunan öğretmenlerin motivasyonları sonucunda pedagojik aktivitenin yenilikçi sonuçlarına ilgileri artmaktadır.

2020 yılında üniversitelerde ve kolejlerde çalışan öğretmenlerin maaşları artırılmış ve en iyi uygulamalar için öğretmen değişim programları başlatılmışdır (Mevlana Programı) .

Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in doktora öğrencilerine, yüksek öğrenim, orta özel ve mesleki eğitim kurumları ile Azerbaycan Ulusal Bilimler Akademisi yüksek lisans öğrencilerine burs verilmesine ilişkin imzaladığı kararnameler, yüksek öğretimde burs sisteminin iyileştirilmesine yönelik ek tedbirler açık bir örnektir.

Bu belgelere ve "Azerbaycan Cumhuriyeti Üniversite Öğrencileri için Cumhurbaşkanlığı Bursunun Kurulması Hakkında" Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ve değişikliklere göre bursların ve Cumhurbaşkanlığı Bursunun artırılması eğitim camiası tarafından memnuniyetle karşılandı.

Yaklaşık 600 doktora öğrencisi ve 110.000'den fazla öğrencinin burslarının ortalama yüzde 20 arttığını da hesaba katarsak, bu artışın gençlerin yüksek öğrenim görmeleri için bir başka teşvik olduğunu güvenle söyleyebiliriz. Bilim doktorlarının yetiştirilmesi için 300 manat bursunun kurulmasının son dönemde gençlerin bilime olan ilgisini artırdığını görüyoruz. Elbette artan bu ilginin maddi yanı çok önemli.

Ülkede eğitim alanındaki reformlar aynı zamanda eğitim seviyelerinin entegrasyonunu da öngörmektedir. Yüksek öğretim kurumlarında özel orta öğretim okullarının faaliyeti, eğitimin bu aşamasında okuyan öğrencilerin mali koşullarının iyileştirilmesini de gerektirmiştir.

Özel orta öğretim düzeyinde okuyan öğrenciler için bursların artması, bu eğitim düzeyine verilen ilginin somut örneğidir ve kuşkusuz bu düzeyde de bir canlanmaya şahit olacağız.Genel olarak, burslardaki önemli bir artış, eğitim ve bilimin bütünleşmesini de etkileyecektir. Yüksek başarı gösteren üniversite öğrencilerinin bilime olan ilgisi artacak, şeffaflık ve adalet ilkeleri güçlendirilecek ve kaliteli eğitime olan talep artacaktır.

Bunun bir örneği, kolejlerden yüksek sonuçlarla mezun olan öğrencilerin üniversitelere sınavsız kabul edilme şansına sahip olmalarıdır. Son yıllarda genel eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, yüksek öğretimin Avrupa standartlarına uygun hale getirilmesi, eğitim yönetim sisteminin yeniden yapılandırılması, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve zorlukların üstesinden gelmek için modern standartları karşılayan eğitim altyapısının oluşturulması için önemli çalışmalar yapılmıştır. 500'den fazla puan alan ve öğretmenlik mesleğinde birincilik kazanan 300 öğrenciye 100 manat tutarında "Geleceğin Öğretmeni" bursu verildi ve çeşitli uzmanlıklarda yetenekli öğrenciler için SABAH grupları düzenlendi. Eğitimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan bu tür önlemler şimdiden daha yoğun hale geldi.

Emirler ve kararnameler, yüksek öğretime ilgiyi canlandırmaya, nüfusun tüm kesimleri için yüksek öğretime erişimi sağlamaya, kamu harcamaları ve ücretli olarak okuyan öğrenciler arasında sağlıklı bir rekabet ortamı yaratmaya ve daha fazla gelecek vaat eden gençleri bilime çekmeye hizmet eder.Öğrencilerin eğitimini teşvik etmek için uzun yıllardır tutarlı devlet politikası uygulanmaktadır. 110.000 öğrenciye burs artışını sağlayan bu düzen karmaşıktır ve üç ana kavramsal konuyu kapsamaktadır.

Bu amaca yönelik tedbirler, üniversitelerimizden mezun olan ve saygın yabancı üniversitelerin onur ve mezunları ile mezun olan gençlerin doktora çalışmalarına, bilimsel faaliyetlere girişini sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda daha iyi araştırmalar yapıp milletimizi temsil eden yeni nesil bilim adamlarının oluşmasını da sağlayacaktır.

İkincisi, yükseköğretim kurumlarında devlet destekli burs kontenjanlarının başarı göstergelerine göre artırılması planlanmaktadır.

Bazı durumlarda, devlet tarafından ayrılmış yerlerin olmaması, görece yüksek sonuçlara sahip öğrencilerin hayallerini gerçekleştirmelerine imkan vermemiş ve burs alamamıştır. Burs alan öğrenci sayısının 16 bin kişi artması, devlet düzenine göre 54 eğitim kurumunda okuyan öğrenci sayısının 54 binden 70 bine çıkmasını sağlayacak.

Resmi verilere göre, 2018'de yüksek öğretim kurumları için planlanan 43.000 yerden yalnızca 12.000'i devlet tarafından sipariş edilen uzmanlık alanlarından oluşuyordu. Cumhurbaşkanı tarafından imzalanan

kararnameye göre bu rakam 21.000'e, 2020'de - 25.000'e ulaşacak. Aşamalı olarak uygulanacak bu politika, ülkedeki yükseköğretimin ücretsiz olmasını sağlayacaktır.

Üçüncüsü, devlet tarafından sipariş edilen uzmanlık sayısının artırılması planlanıyor. Azerbaycan'da eğitim için önemli bir yenilik olan bu eğilimin devam etmesi, ülkedeki yüksek öğretimi herkes için erişilebilir hale getirmeyi hedefliyor.

Edebiyat

1. Schumpeter J. Ekonomik kalkınma teorisi. - M: İlerleme, 1982.

2. Efremova N.F. Eğitimde yeterliliklerin oluşturulması ve değerlendirilmesi: monografi. - Rostov n / a.: Arkol, 2010.

3. Rothenfeld Yu A. Eğitim ve yetiştirme felsefesine yeni bir yaklaşım // RFO üyelerinin bildirileri. -M .: RGGU, 2003. - S. 48–81.

4. Mikheeva TB "Yetkinlik" ve "yeterlilik": modern Rus eğitiminde kavramların kullanımı hakkında // Trans-Baykal Devlet Üniversitesi'nin bilimsel notları.Bir dizi psikoloji ve pedagoji. - 2011. - No. 5. - S. 110-115.

5. Vasiliev S. F. Küreselleşme bağlamında Rusya'da eğitim reformu: bilgiye karşı bir kampanya. -URL: http://netreforme.org/news/reforma-obrazovaniya-v-rossii-v-kontekste-globalizatsii-pohod-protivznaniy2 / # more-22220.

6. Zakharova N. L. Öğretmenin yenilikçi faaliyeti / Bilim ve eğitim başarıları, 2016. No. 4 (5). S. 38-45.

7."Azerbaycan Muallimi" dergisi, 22 Şubat 2019, 2 sayı

8.Yüksek Öğretim ve Toplum Dergisi, 2019, 3sayı

9. İlham Ahmadov, Eğitimde Yenilikler Yönetimi, ADPU Bilgisayar Merkezi Müdürü, Azerbaycan Muallimi gazetesi, 31.01.2014, Sayı 9

10.Mammadova Nargiz Makalesi "Yenilik, yenilikçi öğretmen ve okul", 30.12.20

11.C.Bayramov Təhsilin inkişaf strategiyası: nailiyyətlər və əsas hədəflər məqaləsi,Azərbaycan qəzeti , 2018 ci il

11.J.Bayramov "Eğitim geliştirme stratejisi: başarılar ve ana hedefler"makalesi, Azerbaycan gazetesi, 2018,

Bölüm 32

OKUL ÖNCESİ PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Behsat SAVAŞ[1]
Merve KUZUCU[2]
Nur Selin ARGITLI[3]
Sedef ÖZTÜRK[4]
Kübra AYDIN [5]

1 İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: behsat.savas@idu.edu.tr
2 E-mail: mervee.kuzucu@gmail.com
3 E-mail: selinargitli@gmail.com
4 E-mail: sedefozt3@gmail.com
5 E-mail: kubraa1@ogr.iu.edu.tr

Giriş

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan ilkokula başladığı ana kadar geçen süreci kapsar. Çocuğun akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri de dahil olmak üzere başkalarıyla nasıl etkileşim kuracağını ilk öğrendiği ve ilgi alanlarını geliştirdiği yaklaşık altı yıllık dönemdir. Çocuk edindiği duygusal ve sosyal becerileri öğrenim hayatı boyunca bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerileri kazanırken kullanır. Okul öncesi eğitimde bireysel ve grup eğitimi dengesinin kurulması önemlidir. Çocuğun okul öncesi eğitim sürecinde geçirdiği yaşantılar sonraki dönemin işleyişini etkilemektedir.

Okul öncesi eğitimde; farklı felsefelere (Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia) göre oluşturulan programa sahip kurumlar yaygınlık kazanmaktadır. Ayrıca; dil, spor branşı, çevre vb tematik okul öncesi kurumlar da vardır. Bu durum ebeveynleri birden fazla seçenekle karşı karşıya kalmasını sağlamaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, İngiltere, Çin, Japonya, Kanada, Finlandiya ve Singapur'daki okul öncesi eğitim sistemlerinin incelenmesi ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim ile karşılaştırılmasıdır. Bu çalışma, ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılıp, benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesinde önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "doküman incelemesi" yöntemi kullanılarak yapılmış bir çalışmadır. Çalışma dokuz ülke ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, İngiltere, Çin, Japonya, Kanada, Finlandiya ve Singapur'da okul öncesi eğitim sistemine ilişkin bilgilerin yer aldığı ilgili çalışmalar incelenmiştir. Araştırma Kasım 2020 – Şubat 2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmada Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, İngiltere, Çin, Japonya, Kanada, Finlandiya ve Singapur'daki okul öncesi eğitimin amaçları, eğitim yapısı, modeli, süresi incelenmiştir.

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Türkiye'deki gibi ulusal bir eğitim sistemi mevcut değildir. Ülke 50 eyaletten oluştuğu için her eyaletteki yerel okul sistemleri kendi içinde farklılaşmaktadır (Memmedova Telci, 2011). Ülkede merkezi sistemden yerel sisteme doğru bir hiyerarşi söz

konusu olsa da eğitim konusunda en yetkili merci "Birleşik Devletler Eğitim Departmanı'dır" (U.S. Department of Education).

ABD'de okul öncesi eğitim, yarım gün, tam okul günü ve tam iş günü olarak yılda 180 gün olacak şekilde yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara devlet okullarına bağlı anaokullarında (kindergarten) ücretsiz eğitim verilir. 4-5 yaş aralığındaki çocuklar 1-2 yıl eğitim alır. Okul öncesi eğitim zorunluluk kapsamında olmamasına rağmen 5 yaş grubunda okullaşma oranı %93'tür. ABD'de okul öncesi eğitimde temel amaç çocukların okula hazırbulunuşluklarının sağlanması ve özgüvenlerinin geliştirilmesidir (Demirel, 2000; MEB, Ulusal Referans Noktası). Okul öncesi eğitimde ABD'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 12 iken Türkiye'de ise 17'dir (Education at a Glance 2016, OECD Indicators, 2016).

Kreşlerde ve okul öncesi sınıflarda öğrencilerin gelişimlerinin çok yönlü olmasına önem verilmekte; dil, sosyal-duygusal, resim, müzik, oyun, drama vb. becerileri kazanmaları desteklenmektedir. "Erken çocukluk eğitimi" olarak da ifade edilen okul öncesi eğitim, ABD'de bağımsız anaokulları, çocuk yuvaları, gündüz bakım evleri ile ilkokulların bünyesindeki anasınıfları (K-kindergarten) ve kreşler (PK-prekindergarten) gibi farklı kurumlar aracılığıyla yapılmaktadır (U.S. Department of Education) . Türkiye'de okul öncesi eğitim ise; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları, meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları, ilkokul ve ortaokul bünyelerinde açılan anasınıfları, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, üniversiteler ve çeşitli vakıf, derneklere bağlı olarak açılan okul öncesi eğitim kurumlarında verilmektedir (Akçay, 2006).

Amerika'da ulusal bir müfredat olmadığı için her eyalet kendi sistemini oluşturmuştur. Erken çocukluk eğitimi ile ilgili vakıflar veya birliklerin geliştirdiği programlar kullanılmaktadır (The National Association for the Education of Young Children NAEYC). Türkiye'de ise okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Günümüzde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı MEB'e bağlı tüm özel ve resmi okullarda 36-72 aylık çocuklar için uygulanmaktadır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, ABD'de uygulanan birçok okul öncesi eğitim programı gibi çocukların gelişimlerini çok yönlü desteklemeyi ve ilkokula hazırbulunuşluklarını sağlamayı, böylece olası gelişim yetersizliklerini önlemeyi hedeflemektedir. Program, çocukların bütün gelişim alanlarını çok yönlü desteklemeyi hedeflediği için gelişimsel, farklı model ve yaklaşımları kapsayarak öğrenmelerin kalıcılığını hedeflemesi bakımından eklektiktir. Değerlendirme ise çok boyutlu olup çocuk, program ve öğretmenin kendini değerlendirmesinden oluşmaktadır. Uygulanacak olan etkinliklerde özel gereksinimli çocuklar için uyarlamaların yer alması gerektiği programda belirtilmiştir.

Programda okul ile aile işbirliğinin önemi de vurgulanmaktadır. (MEB, 2013).

Erken Öğrenme Programı (Early Learning)

Early Learning (Erken Öğrenme), yüksek kaliteli erken öğrenme programlarına erişimi artıran devlet destekli bir program olup doğumdan 3. sınıfa kadar küçük çocukların eğitimini, sosyal-duygusal ihtiyaçlarını ve gelişimlerini destekler. Programda yapılandırmacı yaklaşım, anlayarak öğrenme, işlemlerde akıcılık ve problem çözme ön plandadır. Değerlendirme süreç odaklı ve çok yönlüdür. Erken öğrenmeye odaklanan önemli yatırımlardan bazıları şunlardır:

- Bebekler ve Küçük Çocuklar için Erken Müdahale,
- Engelli Çocuklar İçin Okul Öncesi Hibeleri,
- Okul Öncesi Gelişim Hibeleri,
- Doğumdan 5 Yaşa Kadar Okul Öncesi Gelişim Bursu (PDG B-5),
- Öğrenmeye Hazır Televizyon,
- Engelli Bebekler ve Yeni Yürümeye Başlayan Engelli Çocuklar için Erken Müdahale,
- Engelli Çocuklar için Okul Öncesi Hibeleri.

Genişletilmiş okul öncesi fon, gönüllü anaokulu ve okula hazırlık artıları sayesinde her yıl 4 yaşındaki 7.160 öğrencinin programlara erişimi artmaktadır (U.S. Department of Education).

AVUSTRALYA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

Federasyon sistemiyle yönetilen Avustralya'da altı eyalet (New South Wales, Queensland, South Australia, Tasmania, Victoria, Western Australia) ve iki bölgesel hükümet (the Australian Capital Territory ve the Northern Territory) vardır. Federal devlet sosyal güvenlik sisteminden, eyalet yönetimleri ve yerel yönetimler ise eğitimden sorumludur. Nüfusun çok büyük bir bölümü kentlerde yaşarken taşrada ve uzak bölgelerde yerleşim çok azdır (Press ve Hayes, 2000). Avustralya'da 3.8 milyon kişinin doğum yeri farklı ülke olup, ülke nüfusunun % 2,4'ünü ise Yerliler oluşturmaktadır. Ülkede 282 farklı dil konuşulmakta ve 92 farklı din temsil edilmektedir (Australian Government Australian Institue of Family Studies, 2021; Alat, 2011: 197).

2012 yılında, tüm eyaletler, bölgeler ve Commonwealth, erken çocukluk bakım ve eğitim sektörü için Ulusal Kalite Çerçevesini (NQF) uygulamaya koymuştur. NQF, tam gün bakımı, aile gündüz bakımı,

anaokulları ve okul dışı saatlerdeki bakımı kapsar. Birincil işlevi, okula kayıtlı olmayan 0-5 yaş arası çocuklar ve okul saatleri dışında bakıma devam eden ilkokul çağındaki çocuklar için bir eğitim ve bakım çerçevesi oluşturmaktır. Türkiye'de erken çocukluk dönemi 0-8 yaşı kapsarken, Avustralya'da 0-12 yaşı kapsamaktadır. Avustralya'da hükümet ve hükümet dışı sağlayıcılar bu çocuklar için çeşitli erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetleri sunmaktadır. Türkiye'de ise 0-36 ve 36-72 ay çocuklar için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Programı kullanılmaktadır. 0-36 ay programı Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından takip edilirken, 36-72 ay programı MEB tarafından izlenmektedir (Australian Capital Territory Department of Education; MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü).

Erken çocukluk dönemi eğitim ve bakım servisleri (ECEC) erken çocukluk eğitim hizmetlerine evrensel erişim ve erişilebilir çocuk bakım hizmetleri sağlayarak, çocukların gelişim, bakım, eğitim ve ailelerin iş gücüne katılımın artırılması ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Ayrıca ECEC, Aborijin ve Torres Strait Adalı dezavantajlı çocukların eğitim ve bakıma erişimi için yüksek kaliteli, uygun fiyatlı, esnek, güvenli ve çeşitli ortamlarda uygulanabilir şekilde planlanmıştır. ECEC sektörü, çocuklar için yaşlarına, eğitimlerine, bakım ve gelişim ihtiyaçlarına göre farklı türde hizmetler sunar (Press ve Hayes, 2000). Bunlar; aile bakımevleri, ev tabanlı bakımevleri, uzun süreli bakımevleri, çok işlevli aborijin çocuk servisleri (MACS), çok işlevli merkezler, gezici servisler, arada sırada çocuk bakım hizmeti veren program, etütler, oyun grupları, okul öncesi programları (Tablo. 1), kayıtlı bakım ve oyuncak kütüphaneleridir.

Tablo 1. *Avustralya'daki Okul Öncesi Programları*

	Okul Öncesi Programı		İlkokula geçiş /1. Sınıfa Hazırlık	
Eyalet/Bölge	Program Adı	Giriş Yaşı *(YBFS)*	Okul Yılı	Giriş Yaşı
Yeni Güney Galler	Preschool	Genellikle 4-5 yaş	Kindergarten	5 yaş-31 Temmuz
Victoria	Kindergarten	4 yaş- 30 Nisan	Preparatory	5 yaş- 30 Nisan
Queensland	Kindergarten	4 yaş- 30 Haziran	Preparatory	5 yaş-30 Haziran
Batı Avustralya	Kindergarten	4 yaş- 30 Haziran	Pre Primary	5 yaş- 30 Haziran
Güney Avustralya	Preschool	4 yaş -1 Mayıs	Reception	5 yaş- 1 Mayıs

Tasmanya	Kindergarten	4 yaş- 1 Ocak'a kadar	Preparatory	5 yaş- 1 Ocak'a kadar
Avustralya Başkent Bölgesi	Preschool	4 yaş- 30 Nisan	Kindergarten	5 yaş- 30 Nisan
Kuzey Toprakları	Preschool	4 yaş- 30 Haziran	Transition	5 yaş- 30 Haziran

Kaynak: *Avustralya Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımı Devlet Hizmetleri Raporu (2 Şubat 2021)*

Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetleri, anne, çocuk sağlığı hizmetleri ve aile destek hizmetleri gibi diğer eğitim dışı hizmetleri de sağlayabilir. Sağlanan hizmetler toplumun ihtiyaçlarına göre farklılık gösterir ve daha kapsamlı hizmetler genellikle dezavantajlı topluluklarda sağlanır (Australian Early Childhood Education and Care Government Service Report 2021).

Avustralya'da, zorunlu eğitime başlama yaşı altıdır ve okul öncesi eğitim zorunluluk kapsamında değildir. Ancak, Avustralya Hükümeti ile eyalet ve bölge hükümetleri, sağladıkları faydaların tanınması için 2008'den beri, tam zamanlı ilkokuldan bir yıl önce "Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimine Evrensel Erişim" konulu bir dizi anlaşma kapsamında yüksek kaliteli bakım ve eğitime katılımı artırmayı amaçlamışlardır (Australian Government Department of Education, 2021). Okul öncesi eğitimde Avustralya'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 5 iken Türkiye'de ise bu sayı 17'dir (Education at a Glance 2016, OECD Indicators, 2016).

Avustralya Başkent Bölgesi (ACT) hükümeti tarafından dezavantajlı ailelerden gelen üç yaşındaki çocuklara öncelik verilerek haftada 15 saat, yılda 600 saat ücretsiz, kaliteli erken çocukluk eğitimine erişimleri sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitimler dahil olmak üzere ACT'de ve diğer eyaletlerde erken çocukluk bakım ve eğitim ortamlarında "Belonging, Being, Becoming- Early Years Learning Framework (EYLF)" adındaki okul öncesi müfredat programı uygulanmaktadır. Oyun temelli öğrenme, iletişim, dil ve karşılıklı ilişkiler programın önemli parçalarıdır (Australian Capital Territory Department of Education: Australian Institute of Health and Welfare, 2020).

Erken Yıllar Öğrenim Çerçevesi (Early Years Learning Framework (EYLF)

EYLF erken çocukluk öğretmenleri için bir kılavuz niteliği taşır. Çeşitli ilke, uygulama, öğrenim sonuçları ve anahtar düşünceler yer alır. EYLF'de günlük veya haftalık plan yer almaz fakat aktif öğrenmenin önemine vurgu yapar. Öğretmenlere çocukların gelişimi, öğrenmesi ve

değerlendirilmesi için yol göstericidir. Ait Olmak, Var Olmak ve Olmak EYLF'nin temel başlığıdır. Eğitimin amacına ulaşabilmesi, bakım ve eğitim verilen çocukların gerçek bir ait olma duygusu yaşaması, kendileri olmak için yer ve zamana sahip olmaları ve kim oldukları konusunda desteklenmelerine bağlıdır.

İlkeler ve Uygulamalar

EYLF'de yer alan beş ilke ve sekiz uygulama etkinliklere yol gösterici niteliğindedir. Bu ilke ve uygulamalar oluşturulurken, erken çocukluk eğitimindeki aktif öğrenme becerileri ile ilgili araştırmalar temel alınmıştır. İlke ve uygulamalar öğretmenin elinde şekillenir ve nasıl kullanıldığı konusunda öğretmenler esnektir. EYLF, bireysel farklılıklara önem verir. İlke ve uygulamalar açıkça ifade edilmiştir. Temel amaç çocuklar, aileler ve öğretmenlerin gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktır.

İlkeler: *Güvenli, saygın ve karşılıklı ilişkiler***,** *ailelerle işbirliği***,** *yüksek beklentiler ve eşitlik, farklılıklara saygı, sürekli öğrenim ve yansıtıcı uygulama*

Uygulamalar: *Bütüncül yaklaşımlar, çocuklara karşı duyarlık*, *oyunla öğrenim* , *amaçlı öğretim, öğrenme ortamları, kültürel yeterlik, öğrenim- geçiş sürekliliği ve değerlendirme*

Öğrenim Sonuçları

- *Çocukların güçlü bir kimlik duygusuna sahip olması.*
- *Çocukların, dünyalarıyla bağlantılı olması ve ona katkıda bulunmaları.*
- *Çocukların güçlü bir esenlik duygusuna sahip olması.*
- *Çocukların kendilerine güvenli ve ilgili öğreniciler olması.*
- *Çocukların etkili iletişimciler olması.*
- *Erken yıllar öğrenim çerçevesi, ilkeler, uygulamalar ve öğrenim sonuçları gibi farklı parçalardan oluşsa da, bunların hiçbiri tek başına değildir. Her birinin diğerleriyle ilişkili olarak görülmesi gerekir.*
- *Çerçeveyi etkili bir şekilde kullanmak için parçaların birbirleriyle uyumuna dikkat edilmelidir.* (Belonging, Being & Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia).

*İlkeler ve uygulamalar kılavuz olarak kullanılırsa, öğrenim sonuçları gelişecektir.

İNGİLTERE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

İngiliz Eğitim Sistemi Türkiye'ye kıyasla daha esnek ve bireyselleştirilmiş bir programa sahiptir. Aynı zamanda geleneksel yapısını sürdürerek seçkin bir sınıf yetiştirmeye de devam etmektedir. İngiltere eğitim sistemi Eğitim ve İstihdam Bakanlığı (DfEE), Eğitim Bakanlığı Ulusal Birliği, Yüksek ve İleri Eğitim ve Öğretim ve İstihdam Bakanlığı işbirliğiyle yönetilmektedir. Bu kurumların işlevi yerel odaklı çalışmalar yapmalarından dolayı Türk Millî Eğitim Bakanlığı kadar kapsamlı değildir.

İngiltere'de okul öncesi eğitim 3 ay ile 5 yaş aralığındaki çocukları kapsar ve zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim kurumları gündüz kreşleri, oyun grupları, çocuk bakımı sınıfları ve özel okul sınıfları olmak üzere dört çeşitte hizmet vermektedir (Karacaoğlu & Çabuk, 2002). Her kurumun kabul kurulu kendisine özgü bir giriş politikası belirlemektedir. Bu koşulları sağlayan tüm çocuklar istediği okulu seçmekte özgürdür. Ülkede okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen katılım yüzdesi oldukça fazladır. Avrupa İstatistik Ofisi Eurostat'ın 2018'de yaptığı araştırmaya göre 4 yaşta okullaşma oranı %94,8'dir (Eurostat, 2018). Türkiye'de ise bu oran 4 yaş için %32'dir (OECD, 2017).

Early Years Foundation Stage, İngiltere'deki erken çocukluk eğitiminin yasal çerçevesidir. Öğrenme, gelişim ve çocuk bakımına yönelik standartlar oluşturur, amacı kaliteli erken eğitim ve çocuk bakımı deneyimleri sağlamaktır (DfEE). Program çerçevesinde kurulan Yerel Aile Birlikleri, ebeveynlere çocuk bakımı ve diğer yarar sağlayan faaliyetler hakkında bilgi, tavsiye ve yardım sağlamakla yükümlüdür. Aynı zamanda özel eğitim ihtiyaçları ve engelleri olan çocuklar için de destek sağlar (The British Association for Early Childhood Education, 2012). EYFS programının dört temel prensibi vardır: benzersiz çocuk, pozitif ilişkiler, etkin çevre ve öğrenme-gelişme'dir. Oyun, çocukların gelişiminin önemli bir parçası olarak kullanılır; keşfetmeyi, problemler hakkında düşünmeyi ve başkalarıyla ilişki kurmayı öğrenirken güvenlerini arttırır. Çocuklar kendi oyunlarını yöneterek ve yetişkinler tarafından yönlendirilen oyuna katılarak öğrenirler. Her öğrenme ve gelişim alanı planlı oyun ve yetişkin liderliğindeki ve çocuk tarafından başlatılan aktivitelerin bir karışımı yoluyla uygulanmaktadır. EYFS'de etkinlikler çeşitli disiplinlerden oluşan temalar üzerinden ilerler. Bu disiplinler: bilim, tarih, coğrafya, beden eğitimi, teknoloji, sanat, tasarım, bilgisayar, dil, müzik, dini eğitim ve vatandaşlıktır. EYFS'de çevre üç yönden tanımlanmaktadır: duygusal çevre, dış ortam ve iç ortam. Bu üç yön, öğrenme ortamını oluşturur. Değerlendirme, çok yönlüdür. Eğitim süreci boyunca ilk değerlendirme, formatif ve summatif değerlendirme süreçler halinde uygulanır. İngiltere ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim programları kıyaslandığında

oldukça benzer oldukları gözlemlenmiştir. Programın temellerindeki oyun yoluyla öğrenme, aktif katılım ve esneklik ögeleri; eğitimin hedefleri; yaş aralıkları; etkinlik türler ve eğitim ortamı iki ülkenin de benzer olduğu konulardır. Gelişim alanları kıyaslandığında ise İngiltere programının daha detaylı olduğu görülmektedir. Programda, Türk programında yer almayan dünyayı anlama, sanat ve tasarım, okuryazarlık gibi gelişim alanları ve bu alanların alt başlıklarındaki diğer kazanımlar bulunmaktadır. Bir diğer farklılık ise değerlendirme sürecidir. İngiltere'de öğrenciler eğitimin bir parçası olarak rutin olarak doktor kontrolünden geçerken ve değerlendirme ölçekleri daha detaylı iken Türkiye'de bu özellikler görülmemektedir.

ÇİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

Dünyanın en kalabalık ülkesi olan ve geniş topraklara yayılan komünist Çin Halk Cumhuriyeti, 339 milyon çocukla dünyadaki her altı çocuktan birine ev sahipliği yapmaktadır. Kalabalık nüfus ve geniş topraklara sahip olmanın bir sonucu olarak eğitimin kalitesinde bölgesel farklılıklar görülen Çin, PISA sınavlarında elde ettiği başarılarla son yıllarda dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Dünyanın en büyük eğitim sistemine sahip olan Çin'de yaklaşık 844.504 okul (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise), 250 milyon öğrenci ve 15 milyondan fazla öğretmen bulunmaktadır (Ministry of Education, 2018).

Çin'in eğitim yoluyla gelişmiş, donanımlı ve kendi ideolojik düşünceleri doğrultusunda ilerleyen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Eğitim öğretmen odaklı gerçekleşir. Çocukların bağımsız etkinlikleri oldukça azdır. Tüm çocukların aynı anda aynı şeyi yapması beklenir. Başarı, geleceğe giden ana yol olarak görüldüğü için akademik eğitime önem verilir. Yurttaşlık ve sosyalizm ahlakıyla grup başarısı önemsenir. Çin'de, okul öncesi eğitim 2 yaşında eğitime başlayıp 6 yaşında bitmektedir ve zorunlu değildir. Ülke çoğunlukla özel okul öncesi kurumlarına sahip olsa da hükümet 2020 yılına kadar okul öncesi eğitimin öneminden hareketle, ülke genelinde bu eğitimin yaygınlaşmasını teşvik edici önlemler almayı planlamıştır (OECD, 2016). Ülkede okul öncesi eğitim bazında uygulanan birden fazla program bulunmaktadır:

0-3 yaş grubu için programlar:

1. ***Resmi kurumlar:*** *1-3 yaş grubuna hizmet veren kreşlerdir.*

2. ***Resmi olmayan eğitim programları:*** *Ev merkezli programları, hafta sonu hizmet veren anne, baba ve çocuk merkezleri gibi programlar.*

3-6 yaş grubu için programlar:

1. Anaokulları: *Temel eğitim kapsamında hizmet veren üç yıllık eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlara devam eden çocukların %10'u yatılı eğitim almaktadır.*

2. İlkokul öncesi sınıflar: *İlkokula başlamadan önceki yıl verilen ve temel eğitim kapsamında yer alan, Türkiye'deki anasınıfı benzeri sınıflardır.*

3. Resmi olmayan eğitim programları: *Oyun grupları, etkinlik merkezleri, hafta sonu sınıfları, mevsimlik sınıflar, tarım faaliyetlerinin yoğun olduğu aylarda açık tutulan eğitim sınıfları ev merkezli eğitim gibi resmi eğitim kapsamı dışındaki programlar.*

Kurumlar, belirlenen zorunlu programın amaçlarını, hedeflerini, çevre koşullarını ve öğrencileri göz önünde bulundurarak kendi müfredatlarını hazırlarlar (UNESCO International Bureau of Education, 2006). Programlarda yer alan temel eğitim alanları ise şunlardır: dil ve iletişim becerileri, matematik becerileri, bilişsel yetenekler, kişilik ve duygusal Zeka gelişimi, fiziksel gelişim, sanat ve yaratıcılık gelişimi.

Çin ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim programları kıyaslandığında oldukça farklı oldukları gözlemlenmiştir. İki ülke en genel anlamda eğitimin doğasını, özünü, kapsamını ve içeriğini belirleyen eğitim felsefeleri bakımından ayrım göstermektedir. Çin'de eğitim esasici eğitim felsefe üzerine temellendirilmişken, Türkiye ilerlemeci eğitim felsefesini esas almaktadır. Bu nedenle iki ülkede eğitim sistemi içinde çocuğa bakış, eğitimin amacı, yöntemi, öğretmen rolü, öğretmen-öğrenci ilişkisi oldukça farklıdır. Çin, küçük yaştan itibaren akademik bir eğitime odaklanıp okul öncesi kurumlarında okuma-yazma öğretmeye başlar, sıkı bir çalışma düzenini çocuklara dayatır ve grup başarısını önemser. Türkiye ise okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda daha bütünseldir ve bireyselliği ön plana alır. İki ülke arasındaki bireysellik/bütünsellik ayrımında belirleyici unsurlardan biri de Çin'in resmi olarak komünist ve sosyalist bir rejime sahip olmasıdır.

JAPONYA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

Japonların eğitim anlayışı Konfüçyüs felsefesinden etkilenmiştir temelinde insan unsuru yatmaktadır (Demirel,1992). Eğitimin temel amacı, sadece şimdiki neslin yaşaması için beceri kazandırmak değil, aynı zamanda gelecek kuşaklara bunları aktarmaktır. Bireysel kimlik ile toplumsal kimliği bütünleştirmek, sosyal gelişimi ve toplum bilincini sağlamaktır. Yani birey, toplumdan ayrı tek başına değildir; bütüne uyup grup başarısını önemsemelidir (Gökçe, 2007:16). Japonya'da yeni eğitim dönemi nisan ayında başlayıp mart ayına kadar sürmektedir. Örgün eğitim merkeziyetçi bir yapıdadır. Eğitim Bakanlığı'nın adı, 2001 yılından

itibaren *"Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı"* olarak değiştirilmiştir.

Bakanlık; üniversiteleri, lise ve üstü okulları, teknik okulları, müzeleri, gençlik merkezleri ve araştırma enstitüleri gibi yerleri yönetmektedir. (Balcı, 2007: 321). Japon eğitim sistemi yıllara göre "6,3,3,4" şeklindedir. Öğretim basamakları; erken çocukluk (okul öncesi), ilköğretim (6+3 yıl), ortaöğretim (3 yıl) ve yükseköğretimden (4 yıl) oluşmaktadır (MEXT, 2004).

Erken Çocukluk Eğitimi

Ülkede 3 tür okul bulunmaktadır. Bunlar kamu okulları, özel okullar ve ulusal okullardır. Hepsi Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır ama bazı bölgelerde yerel yönetimler de söz hakkına sahiptirler. Türkiye'de ise kurumlar direkt Millî Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Okul öncesi için herhangi bir zorunluluk maddesi yer almaz ve ücretlidir. Devlet, çocuğun maddi durumunu ve bulundukları konumu göz önüne alarak belli finansal yardımda bulunmaktadır. Japonya'da okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına ve ücretli rağmen okula devam oranı %98'dir. Türkiye'de de okul öncesi zorunlu değildir lakin Japonya'daki gibi yüksek bir okullaşma oranı başarısı görülmemektedir. Japonya' ya da erken çocukluk eğitimiyle ilgili iki ayrı okul türü bulunduğu görülmektedir: anaokulu (Youchien) ve gündüz bakım yerleri (Hoikuen). Anaokulları günde 5 saat eğitim verirken, Sosyal Güvenlik Bakanlığı çalışan anne ve babaları düşünerek gündüz bakım evlerindeki (kreş) eğitim saatleri 8 saat yaparak daha esnek tutmuştur. Gündüz bakım evleri (kreşler) Sosyal Güvenlik Bakanlığına bağlıdır (MEXT, 2004). Japonya %100 okullaşma oranıyla dünya listesinde üst sıralarda yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı bu ülkede 36 ay grubunun %40'ı, 48-60 ay gurubunun %92'si anaokullarına veya kreşlere gitmektedir (OERI, 1996; Akt. Erdoğan, 2000:118). Nüfus yoğunluğuna oranla okul öncesi kurumlarının sayısı yetersiz kalmaktadır. Bu durumdan dolayı sınıf mevcutları okulun bulunduğu şehir ve konuma göre değişiklik gösterebilir ve bazen sayıları 30-35 kişiyi bulabilmektedir. Eğitim Bakanlığı bu durumu iyileştirmek amaçlı çalışmalarını sürdürmektedir. Japon okul öncesi sınıfları oldukça kalabalıktır, öğretmen başına 30-35 çocuk düştüğünü söyleyebiliriz. Türkiye'de ise öğretmen başına 17 çocuk düşmektedir (OECD,2016).

Gündüz bakım merkezlerinde (yani kreşlerde) çalışacak eğitmenlerin bu alana özgü eğitim sertifikası olmalıdır. Bu sertifikayı edinebilmek için ilk yol üniversite seviyesinde okul öncesi eğitimi alanında okul okumaktır. Anaokulunda görev yapacak öğretmenler için ise Türkiye ile benzer şartları bulunmaktadır. Anaokulu öğretmenlerinin üniversite ya da daha yükseği eğitim seviyesini almış olması ve Eğitim Bakanlığı

tarafından belirlenmiş konularda uzmanlaşmaları beklenmektedir (Hedge vd., 2014'ten Akt. Başara Baydilek, 2015:5). Anaokulu (youchien) eğitmenleri on yılda bir uzmanlık lisanslarını belli aşamalardan geçirerek yenilemek zorundadırlar. Ancak gündüz bakım (hoikuen) merkezlerinde görev alan eğitimciler için böyle bir zorunlulukları yoktur (Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2012'ten Akt. Başara Baydilek, 2015:6).

Okul öncesi eğitimin temel amacı şarkılar, danslar ve oyunlarla, "özbakım, özbeceri, insan ilişkileri, kendini ifade etme, dil gelişim, çevreye duyarlılık" konularında çocuklara eğitim vermektir. Harf eğitimi, okuma-yazma becerileri erken çocukluk eğitim programında bulunmamasına rağmen son yıllarda bu yönde faaliyet geliştirme çalışmaları başlamıştır (Oda, Mori, 2006:371). Türkiye'de ise anaokullarında sadece ses farkındalığı oluşturulur, yazma- okuma becerileri okul öncesi çocuğunun kazanımları değildir. Okul öncesi eğitiminin evrensel ahlak anlayışına sahip olması, içeriğinde fen-doğa, dil-etkili anadil öğretimi, müzik, sosyal ilişkiler gibi ortak kazanımların oluşu Türkiye programıyla yakınlığını göstermektedir. Anaokulu (yochien) programlarında sağlık, sosyal yaşam, tabiat, dil, sanat, müzik, ritmik oyunlar gibi dersler bulunmaktadır. Çocukların okulda birbirleriyle yakın ilişkiler kurmaları, etkinlik ve deneyimleri sayesinde başarılı bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Ödül sistemi vardır, zorlama yoktur (Orhan Karsak,2018:985).

Okullarda gruba bağlılığın, çalışma ve devamlılığın önemi çocuklara küçük yaşlardan itibaren öğretilmektedir. Çocukların sorunlarını kendi aralarında çözmeleri istenilmektedir. Çocukların tartışmalarına birbirlerine zarar vermedikleri sürece izin verilerek empati kurma, problem çözme davranışları öğretilmektedir. (Temel, Koç ve Avcı, 1998). "En iyi öğrenme, bir şeyler yapılarak öğrenilir" diyerek (learning by doing) metodu okullarda uygulanmaktadır (Kayhan, 2009). Japon okullarında çevre ve sınıf temizliğinden öğretmen ve öğrenciler sorumludur. Yaşa bakılmaksızın hem sınıf temizliği hem tuvalet temizliği öğretmenler ve çocuklar tarafından yapılmaktadır. Kendi işini kendin yap anlayışı hakimdir. Türkiye'de ise temizlik görevleri genelde okullarda çalışan personel kişiler tarafından yapılmaktadır. Çocuklarla güven üzerine ilişki kurmak, onları cesaretlendirmek, onları hayata hazırlamak, oyun temelli öğretim metodunu kullanmak ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için çocuğa göre eğitim ortamı yaratmaya çalışmak gibi maddeler içermektedir (MEXT, 2008).

KANADA (ONTARIO) OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

Ülkede eğitim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Kanada'da her eyalet kendine özgü değişken eğitim programı benimsemiştir. Ontario

eyaletinde zorunlu eğitim ve ardından diploma almaya hak kazanma yaşı 18'dir. Eğitim 3 farklı seviyeye ayrılmıştır. Birincil seviye 6-12 yaşı kapsayan (ilkokul), İkincil seviye 11-18 yaşı kapsayan (ortaokul, lise), Üçüncül seviye 18 ve üstü kapsayan (üniversite, kolej) şeklindedir. Yani eğitimin birincil ve ikincil seviyeleri tüm ülkede zorunludur. Eğitim öğretim yılı eylül ayında başlar, haziran ayında biter. Kışın Noel bayramı (2 hafta) ve baharda Mart tatili (2 hafta), yazın ise 2 ay tatil verilir.

Erken Çocukluk Eğitimi

Okul öncesi erken çocukluk eğitimi 2 yıldır. 4 yaşla beraber başlar 6 yaşına kadar sürer. 4 yaş bir çocuk Junior Kindergarten'a, 5 yaş çocuklar Sunior Kindergarten' a gidebilir. Aslında çocuklar birleştirilmiş sınıflarda eğitim gördükleri için bu ayrım daha çok teoride kalmaktadır. Ontario anaokulları çocukların birbiriyle kuracakları sosyal ilişkileri önemsediği için yaş ayrımına dayalı sınıflar pek bulunmamaktadır. Sınıf mevcudu için belli bir kural yoktur ama sınıf büyüklüğüne göre en fazla 20 kişi olabilir. Ontario' da okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır ve ücretlidir. Buna rağmen; 1992-93 kayıtlarına göre, okul öncesi eğitime 5 yaş genelinde katılım %91'dir. Ontario eğitim bakanlığı ailelere okul ücretleri konusunda yardımlarda bulunmaktadır. Tam gün anaokulları sabah 7.30 gibi başlayıp akşam 4.30 gibi sona erer. Anaokulları genelde bahçelidir. Bahçe çok önemlidir çünkü açık alan öğrenme yöntemi eğitim yönetmeliğince sıklıkla vurgulanmaktadır. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı 36-66 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programında mevcut başlıklar olan Psikomotor Alan, Sosyal-Duygusal Alan, Bilişsel Alan ve Dil Alanı ve Özbakım Becerileri başlıkları altında hedef davranışlara çok sınırlı yer verilmektedir. Kanada programında ise daha geniş kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Her iki programda da çocuk bütüncül şekilde ele alınmıştır. Yönetmelikte vurgulanan bir diğer yöntem de oyun yöntemidir. Türkiye programında okuma yazma farkındalık olarak hedeflenmektedir. Kanada programında okuma yazma kazanımı ve dil öğrenimi Türkiye'dekinin aksine ciddi önem taşır. Anaokulunda çocuklara harfler öğretilir ve zorunlu olmamakla birlikte ilerleyen zamanlarda kendi ismini yazması ve okuması öğrenimi kazandırılması hedeflenmektedir.

Çocuk Bakım Programları

Çocuk Bakımı ve Erken Yaş Programı da kendi içinde ikiye ayrılır: Merkezlerde Bakım ve Evlerde Bakım. Bu kurumlarda görev alan kişiler belli bir eğitim almış sertifikalı bakıcılar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bakıcıların bakanlık tarafından ruhsatlı evde çocuk bakımı ajansları ile sözleşmeli bulunmaktadır. Bu bakıcılar bebeklere, küçük çocuklara ve okul öncesi yaştaki çocuklara bakabilir. Lisanslı çocuk bakım merkezleri,

bebekler ve küçük çocukların yanı sıra okul öncesi ve okul çağındaki çocuklara da bakarlar. Anaokulları, tam gün, uzun süreli bakım ve okul öncesi ve sonrası programları içerir. Çocuk bakım merkezleri, işyerleri, toplum merkezleri, okullar ve ibadet yerleri dahil olmak üzere çeşitli yerlerde faaliyet göstermektedir. 31 Mart 2018 itibarıyla il genelinde 427.032 kontenjanla 5.437 ruhsatlı çocuk bakım merkezi bulunmaktadır (Ontario Eğitim Bakanlığı).

Tam Gün Anaokulları

1883'ten başlayarak Ontario, Kanada'da halk eğitiminin bir parçası olarak sürekli anaokulu sağlayan tek ildi. 2010 yılında Ontario, yenilikçi bir politika kararı daha aldı ve yeni bir anaokulu modeli sundu: Tam Gün Erken Öğrenme – Anaokulu programı (FDELK) (Full Day Early Learning Kindergarten), bir eğitimci ekibi tarafından eğitilen iki yıllık, bir anaokulu öğretmeni ve bir okul öncesi eğitmeni tarafından verilen tam günlük oyun tabanlı bir program oldu (Wloka, 2015). **Amaçlar:** İlk yıllarda öğrenme için güçlü bir temel oluşturmak, çocukların evden, okul ortamlarına sorunsuz bir geçiş yapmalarına yardımcı olmak, çocukların oyun ve sorgulama yoluyla öğrenmenin birçok faydasından yararlanmalarına izin vermek, çocukları yaşam boyu öğrenme yoluna sokmak, karakter ve yeteneklerini beslemek, bugünün ve yarının dünyasında gelişmeleri anlamasına yardımcı olmak (The Kindergarten Program,2016. Anaokulu programında, öğrenme ve değerlendirme hakkındaki düşünceyi yapılandırmak için dört "çerçeve" geniş öğrenme alanı kullanılır. **Çerçeveler:**

• Aidiyet ve Katkıda Bulunma, • Öz Düzenleme ve İyi Olma, • Okuryazarlık ve Matematik Davranışlarını Gösterme • Problem Çözme ve Yenilikçilik

Açık Hava Öğretimi Önemi: Öğrenme ortamı dışarıya uzanır. Çocukların doğal dünyaya bağlanmasının zihinsel, fiziksel, duygusal-ruhsal sağlığına ve iyiliğine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Louv, 2005). Çocukların doğal merakı ve merak duygusu, çocuklara dışarıda öğrenmeleri için pek çok fırsat sağlanarak geliştirilebilir. Sınıf deneyimlerinde yer alan öğrenme, doğanın sağladığı "genişletilmiş sınıfta" keşfedilebilir. Anaokulu programında, açık havada öğrenme öğretim gününün bir parçası olarak dahil edilir ve eğitimciler, sınıf dışında birlikte oynarken, keşfederken ve öğrenirken çocuklarla sorgulama duruşunda etkileşime girerek aktif bir rol oynarlar (The Kindergarten Programme, 2016). Açık havada yani sınıf dışı öğrenme ortamı oluşturmak, sadece fen-doğa eğitimi için değil, matematik sanat drama gibi disiplinleri de kapsamaktadır. Hava koşullarının en zorlu olduğu bölgeler dahi açık hava, sınıf dışı öğretimi olmaktadır.

Oyun Temelli Öğrenme: Oyun temelli eğitim, küçük gruplarla; dil ve matematik, fiziksel aktivite ve sanat, sosyal duygusal gelişim alanlarında çocuklara güçlü bir temel kazandırılması amacındadır. Oyun bir çocuk hakkı olarak kabul edilir ve çocuğun gelişimi için gereklidir. Oyun temelli öğrenme programlarında değerlendirme, çocuğun öğrenmesini ve bir öğrenen olarak özerkliğini destekler.

Eşitlik, Vatandaşlık ve Çevre Öğrenimi: Kanada oldukça göç alan bir ülkedir. Pek çok etnik grup ve ırk bir arada yaşamaktadır. Eşitliği sağlamak, "Ontario Eğitim için Yenilenmiş Bir Vizyon" belgesinde belirtilen dört hedeften biridir ve şunu ifade eder: soy, kültür, etnik köken, cinsiyet, cinsiyet kimliği, dil, fiziksel ve entelektüel yetenek, ırk, din, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum veya diğer faktörlerden bağımsız olarak her çocuk başarılı olma fırsatına sahiptir. Çocukların aidiyet ve katkıda bulunma duygusu geliştikçe, toplumdaki yerini deneyimlemeye başlarlar. Ekolojik bir kimlik, dünyayı yuva olarak görme çocukları da hem doğayla hem de çevresiyle saygılı bir ilişki içinde yaşamaya yönlendirir (The Kindergarten Programme,2016).

Ailenin Yeri ve Konumu: Ontario anaokulu programında ebeveynlere ve ailelere, projenin parçası olmaları için çok sayıda ve çeşitli fırsatlar sağlanıyor. Öğrenme ve öğretme sürecine aileleri de farklı etkinliklerle birlikte katabiliyorlar (The Kindergarten Programme,2016). Ebeveyn görüşmeleri, toplantılar, yazılı raporlar ve düzenli bilgilendirmeler yoluyla aileler, çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Bu yönüyle Türkiye ile benzerlik göstermektedir.

Eğitimciler ve Öğretmenlerin Görevi: Öğretmenler her çocuğa aynı eşitlik ve özveride davranır. Ve her çocuğun eşit haklara sahip olduğunu bilir. Tüm çocuklar başarılı olabileceğine, kendine özgü öğrenme kalıpları olduğuna inanmalıdırlar. Öğretmenler okulda, deneyime ve araştırmalara dayalı öğretim uygulamaları sunmalıdırlar (The Kindergarten Programme,2016).

FİNLANDİYA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

Finlandiya'da okul öncesi eğitim, 0-6 yaş grubundaki çocukları içerir. Okul öncesi eğitime katılım isteğe bağlıdır. Bu yaş grubundaki okul öncesi çocukların okula gitme oranı% 98 ile oldukça yüksektir (Bal ve Başar, 2014: 8). Türkiye bu durumda 3-5 yıldır çok düşük bir oran olan% 37'dir (Education at Glance, 2018). Finlandiya'da çocuklar, zorunlu eğitime başlamadan önce anaokuluna giderler ve bir yıl boyunca sosyal becerilerin öğrenilmesi ile okuma ve yazmanın temellerini içeren gerçek bir okul öncesi eğitimine devam ederler (Määttä & Uusiautti, 2012: 2). Finlandiya'da 5-6 yaş arası çocuklar için gündüz bakımı ve düşük nüfuslu

bölgelerdeki çok amaçlı ilkokullar ile bağlantılı olarak yürütülür. Gündüz bakımı, ebeveynlere çocuklarının yetiştirilmesinde yardımcı olmayı ve onlarla işbirliği yaparak çocukların kişilik gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çok amaçlı okullarda verilen okul öncesi eğitim, gündüz bakım hizmetlerini tamamlayan eğitim etkinliklerinden oluşmaktadır (Oktay, 2003'den akt., Aktan ve Akkutan, 2019: 67).

Finlandiya'da eğitim, Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Milli Talim ve Terbiye Kurulu, Bakanlık ile birlikte eğitim hedeflerini, içeriğini ve yöntemlerini geliştirir. Ayrıca, Finlandiya'daki 6 Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlığına sahiptir. Yerel yönetim, eğitimin sağlanmasında çok önemli bir rol oynayan yetkililerin (belediyeler) sorumluluğu altındadır. Yerel makamlara ne kadar özerk okullar karar verir. İlk ve orta öğretimi transfer eden acil durum kurumlarının çoğu, yerel yönetimler veya ortak belediye kurulları tarafından yönetilmektedir (Bal & Başar, 2014: 7). Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın Türkiye'de 0-36 aylık çocuklara yönelik eğitim faaliyetleri de eğitim bakanlığı tarafından 36-72 aylık çocuklar için yürütülmektedir (MEB, 2013). Eğitim ve okul sağlayıcıları, ulusal çekirdek müfredata dayalı olarak kendi müfredatlarını oluşturur. Müfredatta yerel ihtiyaçlar dikkate alınabilir. Okulların bilim veya müzik eğitimi gibi kendi profilleri olabilir (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006'dan Akt. Määttä & Uusiautti, 2012: 4). "Eğitimde fırsat ve fırsat eşitliği, herkes için ve her yerde eğitim, sosyal ve eğitim açısından iyi eğitim hizmetleri, iyi eğitimli ebeveynler ve yaşam boyu eğitim" Finlandiya'daki eğitim politikalarına yön veren unsurlar olarak kabul edilmektedir. orta öğretim tamamen ücretsizdir, okul servisi, yemek ve kırtasiye giderleri eğitim bütçesinden karşılanmaktadır " (Aras & Sözen, 2012, 3'ten Akt. Bal & Başar, 2014:8).

Erken Çocukluk Eğitimi Kanununa göre erken çocukluk eğitiminin amacı;

- Tüm çocukların yaşına ve gelişimine göre bütünsel gelişimi hedeflemek,
- Hayat boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda çocuğun hazırbulunuşluğunu destekleyerek eğitimde eşitliği sağlamak,
- Çocuğa hareket, oyun, sanat ve pedagojik etkinlikler temelinde pozitif öğrenme deneyimleri sağlamak,
- Öğrenmeyi sevdiren hatta teşvik eden, güvenli, sağlıklı ve gelişime açık bir erken çocukluk eğitim ortamı sağlamak,
- Çocuklara saygılı bir yaklaşımla çocuklar ve erken çocukluk eğitimcileri arasında uzun süre kopmayacak bir etkileşim sağlamak,

- Tüm çocukların erken çocukluk eğitimine eşit erişimini sağlamak, çocuklara eşit fırsatlar sağlamak ve ilgili dil, kültür ve dini değerleri harmanlayarak çocuklarda evrensel kültürel mirası kabul etme kapasitesi oluşturmak,
- Erken çocukluk eğitimi kapsamında çocuğa bireysel destek ihtiyacını belirlemek ve uygun desteği sağlamak,
- Çocuğun iş birliği içerisinde olmasını sağlamak ve etkileşim becerilerini ilerletmek; Çocuğun kendi yaş grubundaki rolünü desteklemek, sorumlu olduğu faaliyetleri yönlendirmek, diğer insanlara ve topluluk üyelerine saygılı olmasını sağlamak,
- Çocukları çevreye yakın fırsatları kullanmaya teşvik etmek,
- Çocuğun velisinin, eğitim faaliyetlerini desteklemek için anne ve baba ile birlikte çalıştığı belirtilir (Varhaiskasvatuslaki, 2018: Madde 3).

Tüm çocuklar için gündüz bakım hizmetleri mevcuttur. Diğer bir deyişle, okul çağının altındaki tüm çocuklar belediye gündüz bakım hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptir. Günlük bakım masrafları, aile büyüklüğüne ve gelire göre hesaplanır ve aylık 23 € ile 254 € arasında değişir (MSAH). Ayrıca, ailenin masrafların bir kısmını karşılamak için özel gündüz bakım parası alabileceği özel gündüz bakım hizmetleri de vardır. Finlandiya'da yaklaşık 2.700 anaokulu var; Oldukça küçük gündüz bakım hizmetlerinin çoğunda toplam çocuk sayısı aplike düzeydedir. Ebeveynlerin farklı çalışma saatleri nedeniyle genellikle gündüz bakımına yarı zamanlı katılırlar. Belediyelerin yarısı oyun alanlarında etkinlikler olarak 'açık' hizmetler düzenlemektedir (Määttä & Uusiautti, 2012: 6). İskandinav modeli uygulandığı için sosyal güvenlik, devletin vatandaşlarına karşı sorumluluğuna dayanmaktadır. Ek olarak, gündüz bakım sistemi çoğunlukla yetkililer tarafından finanse edilmektedir. Toplam maliyet 1.655 milyon Avro olup, çoğu hükümet ve belediyeler tarafından karşılanmaktadır (Hükümet 417 milyon Avro ve belediyeler 1,001 milyon Avro). Ebeveyn ücretleri yaklaşık 237 milyon Euro'dur. Aynı zamanda, özel bakım masrafları için toplam destek 58 milyon Euro'dur (Heinämäki, 2008: 9).

Finlandiya'da Erken Çocukluk Eğitim Planları

Finlandiya'da erken çocukluk dönemi için Ulusal Çekirdek Müfredat hazırlanır, bu müfredat ise erken çocukluk eğitimine rehberlik eder. Ayrıca yerel müfredat da çekirdek müfredat doğrultusunda geliştirilir. Erken Çocukluk Eğitim Planı üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

a. Erken çocukluk eğitim planı Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakım Planının temelleri, erken çocukluk eğitiminin temellerine, erken çocukluk

eğitimi sağlayıcısı (belediyeler) veya diğer ebeveynler ve disiplinler arasındaki iş birliğine ve ilk çocukluk eğitim planına dayanmaktadır (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

b. Yerel erken çocukluk eğitim planı Erken çocukluk eğitimi (Belediye, belediyeler federasyonu ve özel kuruluşlar) ülke çapında erken çocukluk eğitimi izleme yerel bir erken çocukluk eğitimi planı hazırlar. Yerel eğitim ve sosyal sağlık yetkilileri ile işbirliği içinde hazırlanmıştır. Yerel erken çocukluk eğitim planı her aktivite (anaokulu, gündüz bakımı ve diğer erken çocukluk eğitimi) veya her türlü aktivite için hazırlanabilir. Planlar; Yerel, pedagojik öncelikler, araştırmalar ve erken çocukluk eğitiminden elde edilen bilgilerde sağlanan bilgiler hazırlanır. Ayrıca erken çocukluk eğitim planı hazırlanırken, erken çocukluk eğitim planı, Çocuklar ve Ailelerle İlgili Plan ve Kararlar, Okul Öncesi Eğitim Müfredatı, Temel Eğitim Müfredatı, Temel Eğitim Müfredatı, Entegrasyon Planı dikkate alınmıştır (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

c. Finlandiyada'da Erken Çocukluk Eğitim Planı'nda çocuk, "Erken Çocukluk Eğitimi Yasası" tarafından sağlanan planlı ve hedeflenen erken çocukluk eğitimi ve bakımını alma hakkına sahiptir. Bu işi hayata geçirmek için belediyeler tarafından aynı zamanda EÇEB merkezlerinde ve aile gündüz bakım kurumlarında her çocuk için çocuğun gelişimini, öğrenimini ve esenliğini destekleyecek hedef ve önlemlerden oluşan kişisel bir erken çocukluk eğitim planı hazırlanır ve gerektiğinde özel desteğe duyulan ihtiyaç olarak kullanılır. Çocuğun erken çocukluk eğitim planı; Çocuğun erken çocukluk eğitim hedeflerine, çocuğun gelişimine, öğrenmesine ve iyiliğine destek olacak şekilde planlanır ve bu hedeflere ulaşmak için alınacak önlemleri belirler. Ayrıca; çocuğun yeteneklerini, güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve bireysel ihtiyaçlarını ortaya çıkarır (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

SİNGAPUR OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

Singapur eğitim sistemi, öğrencilere bütünsel ve geniş tabanlı bir eğitim sağlamayı amaçlamaktadır. İki dilli eğitim ve çok kültürlü eğitim, Singapur eğitiminin temel özelliğidir. İki dilli eğitim sayesinde tüm öğrenciler dünyaca ünlü bir dil olan İngilizceyi öğrenirler. Öğrenciler ayrıca kendi kültürlerini, kimliklerini, geleneklerini ve değerlerini korumak için ana dillerini (Çince, Malayca, Tamilce) öğrenirler. Singapur eğitim sistemi öğrencilerde bütünsel gelişime öncelik verir. Eğitimin beklenen çıktıları, çok yönlü gelişim için öğrencileri sekiz temel beceri ve değerin üzerinde bütünsel olarak eğitmenin önemini açıkça ortaya koymaktadır (Bal ve Başar, 2014: 15). Türkiye'de tek dilli eğitim var. Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013: 10).

Kindergarden "Kindergarden", 3-6 yaş arası çocuklar için 3 yıllık okul öncesi eğitim programı uygulayan kurumlardır. Bu üç yıllık program "Nursey", "Kindergarden 1" ve "Kindergarden" olarak bilinen üç bölümden oluşmaktadır. 2 ". Tüm seviyeler için günlük programlar, dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini, temel sayı kavramlarını, temel bilim kavramlarını, sosyal becerileri, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini, müzik ve hareket değerlendirmesini ve açık hava oyunlarını içerir. Buna ek olarak, öğrenciler iki dil öğrenirler: İngilizceyi ana dil olarak ve Malayca, Tamilce veya Çince ana dil olarak. Yabancı sistemi uygulayan anaokulları dışındaki anaokulları örgün eğitim sistemini takip eder.

- Neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmek,
- Paylaşma isteği,
- Başkaları ile ilişki kurmak,
- Meraklı ve araştırma yapabilen,
- Anlayabilme, dinleyebilme ve konuşabilme,
- Kendisiyle mutlu ve huzurlu olmak,
- Gelişmiş fiziksel koordinasyona ve sağlıklı alışkanlıklara sahip olmak,
- Aileleri, arkadaşları, öğretmenleri ve okulu için sevgi dolu davranışlar ve kazanımlar kazanmayı hedeflerler. Anaokullarının gelecek yıl için programlarını uygulayabilmeleri için en geç Mart ayında başlaması gerekir. Aileler kayıt için okullara kendileri başvurmalıdırlar (Bal & Başar, 2014:16).

Singapur anaokullarında öğrenme, HI-Light Programı ve Starlight Okuryazarlık Programı olmak üzere iki ana program aracılığıyla sağlanır.

MOE'ye (2018b) göre HI-Light Programı, Singapur anaokulunun temel müfredatını oluşturmaktadır. Çocuklar deneyimlerinden bütünsel olarak öğrenirler ve öğrendiklerini ayrı disiplinler olarak düşünmezler. Bu bağlamda HI-Light Programı, entegre bir yaklaşımla çocukların bütünsel gelişimine odaklanır ve çocukların öğrenmenin neşesini ve zevkini yakalamasını sağlamaya çalışır. HI-Light Programındaki öğrenme deneyimleri, çocukların etraflarında ne olduğunu anlamalarına yardımcı olmak için bir bütün olarak planlanmıştır. HI-Light Programı sayesinde çocuklar altı öğrenme alanında bütünsel olarak beslenir; Estetik ve Yaratıcı Anlatım, Dünyayı Keşfetmek, Dil ve Okuryazarlık, Motor Becerilerin Gelişimi, Aritmetik, Sosyal ve Duygusal Gelişim (Akt. Şapul 2019:15).

Singapur Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları

Singapur Eğitim Bakanlığı, öğrendiklerini keşfetmelerine, bu becerilerden en iyi şekilde yararlanmalarına ve potansiyel en iyi uygulamalarında ve yaşamlarında, öğrenme tutkularını geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (MOE, 2012'dan Akt. Şapul, 2019: 16). Arzu edilen eğitim sonuçları, eğitimcilerin Singapurlu bir kişinin örgün eğitimlerinin sonunda sahip olmasını istedikleri özelliklerdir. Bu çıktılar eğitimciler için ortak bir hedef oluşturur, politikalarına ve programlarına rehberlik eder ve eğitim üzerinde ne kadar iyi çalıştıklarına izin verir (MOE, 2018b Akt. Şapul, 2019: 16). Türkiye'de ise okul öncesi eğitiminin amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2013:10).;

''1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

2. Onları ilkokula hazırlamak,

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve

4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.''

KAYNAKÇA

Akçay, C. (2006). Türk Eğitim Sistemi. Ankara. Anı Yayıncılık

Aktan, O. & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, *2*(1), 64-79.

Alat. Z. (2011).Çeşitli Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim. Haktanır, G. (Ed.) . *Okul Öncesi Eğitime Giriş. (s.179-209).* Ankara. Anı Yayıncılık

Australian Capital Territory Department of Education. https://www.education.act.gov.au/early-childhood/the-acts-early-childhood-education-and-care-sector Erişim Tarihi: 11.02.2021

Australian Capital Territory Department of Education. https://www.education.act.gov.au/early-childhood/early-education-for-three-year-olds Erişim Tarihi: 14.02.2021

Australian Early Childhood Education and Care Government Service Report 2021. https://www.pc.gov.au/research/ongoing/report-on-government-services/2021/child-care-education-and-training/early-childhood-education-and-care Erişim Tarihi: 25.02.2021

Australian Government, Australian Institue of Family Studies https://aifs.gov.au/publications/families-regional-rural-and-remote-australia Erişim Tarihi: 20.01.2021

Australian Institute of Health and Welfare, 2020. Australia's Children https://www.aihw.gov.au/getmedia/6af928d6-692e-4449-b915-cf2ca946982f/aihw-cws-69-print-report.pdf.aspx?inline=true Erişim Tarihi: 11.02.2021

Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Makale Bilgi Sistemi*, (18776), 1-24.

Balcı, A. (2007). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baydilek, N. (2015). Japonya'da okul öncesi eğitim. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi *Eğitim Bilimleri Dergisi, 6* (1), 1-13.

Belonging, Being & Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia. https://www.cewa.edu.au/wp-content/uploads/2018/06/EYLF_complete_doc.pdf Erişim Tarihi: 09.12.2020

Demirel, Ö. (1992). Karşılaştırmalı eğitim ders notları. Ankara.

Department for Education. Early Years Foundation Stage. (Erişim Tarihi: 25.02.2021 https://www.gov.uk/early- years-foundation-stage)

Duran, M., & Taştekin, A. N. (2020). Finlandiya erken çocukluk eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17* (2), 600-624. DOI: 10.33437/ksusbd.721284

Early Years Learning Framework. https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-02/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf Erişim Tarihi: 08.12.2020

Erdoğan, İ. (2000). Çağdaş Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gökçe, F. (2007). Değişme sürecinde devlet ve eğitim. Eğitim Sistemleri Amaçlarının Ülkelerdeki Genel Görünümü. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

Göncü, A. (2016). Çin'in Eğitim Sistemi Üzerine.

Heinämäki, L. (2008). *Early childhood education in Finland*, Potsdam: Liberales Institut.

Hollaway, S. D. (2004). Contested childhood, diversity and change in Japanese preschools. Kyoto: Kitaojı Shobou A.Ş. Kotloff, lauren

Karacaoğlu, Ö. C., & Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması.

Karsak, O. (2018). Japon Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış. *Turkish Stıdies Journal*, 13/4, p. 965-997 ISSN: 1308-2140, Ankara, Türkiye.

Kayhan, N. (2009). 21. Yüzyılda Japonya'da İnsan Kaynakları Yönetimi ve Endüstriyel İlişkiler Sistemindeki Değişim. Ankara: Türkiye Haber-İş Sendikası.

Louv, R. (2005). Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.

Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). How do the Finnish family policy and early education system support the well-being, happiness, and success of families and children?.

MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf

MEB, Ulusal Referans Noktası, Amerika Birleşik Devletleri (2011). http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/ABD.pdf Erişim Tarihi: 10.02.2021

Memmedova Telci, A. (2011). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEXT. (2008'a). Basic plan for the promotion of education: current status of education in japan and the challenges of the future. government of Japan. Erişim Tarihi: http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303469.htm, Erişim Tarihi: 24.02.2021

MEXT/NIER. (2015). New trends in preschool education and childcare in Japan: transition to a "comprehensivesupportsystem for children and child-rearing". Hazırlayan; M. I. Abumiya.MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)/NIER (National Institute for Educational Policy Research). Erişim Tarihi: https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/, Erişim Tarihi: 24.02.2021

Ministry of Education (2018). Education Law of Education Law of the People's Republic of China, 1995. (Erişim Tarihi: 25.02.2021http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html)

Oda, Y., & Mori, M. (2006). Current challenges of kindergarten (Yochien) education in Japan: Toward Balancing Children's Autonomy and Teachers' Intention. Childhood Education, 82(6), 369–373.

OECD (2016). Education in China: A Snapshot. (Erişim Tarihi: 25.02.2021 https://www.oecd.org/china/Education- in-China-a-snapshot.pdf)

OECD. (2016). Education at a Glance 2016, OECD Indicators.

OECD. (2017). Bir Bakışta Eğitim 2017: OECD Göstergeleri. Ülke Notları – Türkiye. (Erişim Tarihi: 15.02.2021 http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf)

OECD. http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393662.pdf

Ontario Kindergarten Programme http://www.edu.gov.on.ca/kindergarten/theresearchisin.html

Ontario Kindergarten Programme. (2016). PDF https://files.ontario.ca/books/kindergarten-program-en.pdf?_ga=2.5829811.1899898905.1614519426-706427954.1614519426

Ontario Kindergarten Programme. (2016). PDF https://files.ontario.ca/books/kindergarten-program-en.pdf?_ga=2.5829811.1899898905.1614519426-706427954.1614519426

Ontario Ministry Of Education Curriculum http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html

Ontario Ministry Of Education https://www.ontario.ca/page/ministry-education

Orhan Karsak. H.G. (2018). Japon Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış. *Turkish Stıdies Journal*, 13/4, p. 965-997 ISSN: 1308-2140, Ankara, Türkiye.

Press, F., & Hayes, A. (2000). OECD Thematic review of early childhood education and care policy: Australian Background Report. http://oecd.org/dataoecd/61/58/1900259.pdf Erişim Tarihi: 16.01.2021

Şapul, Y. (2019). Türkiye ve Singapur okul öncesi eğitim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans tezi. Gaziantep

Temel, F., Koç, G. ve Avcı, N. (1998). Çin Halk Cumhuriyeti ve Japonya'da okul öncesi eğitim. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Konya: Selçuk Üniversitesi, 77-86.

The British Association for Early Childhood Education. (2012). Development Matters in the Early Years Foundation Stage (EYFS).

Turaşlı, N. K., Doğan, Ö., Dağlıoğlu H. E., Şen, S., Çakmak Güleç, H., Deretarla Gül, E., Alat, Z., Dereobalı, N., Arslan, Ü., Acer, D., Güler, T. & Haktanır,

G. (2011). Okul öncesi eğitime giriş. Ed: Haktanır, G. Ankara. Anı Yayıncılık.

U.S. Department of Education, Early Learning. https://www2.ed.gov/about/inits/ed/earlylearning/about.html Erişim Tarihi: 28.10.2020

U.S. Department of Education, Every Student Succeeds Act (ESSA). https://www.ed.gov/essa?src%3Drn Erişim Tarihi: 28.10.2020

UNESCO International Bureau of Education. (2006). China: early childhood care and education (ECCE) programmes. Erişim Tarihi: 25.02.2021 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147175)

Varhaiskasvatuslaki (2018), 13. Heinäkuuta 2018, Helsinki. [Erken Çocukluk Eğitimi Yasası, 13 Temmuz 2018, Helsinki] https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540

Varhaiskasvatussuunnitelman Perusteet (2005), Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes Oppaita 56, Saarijärvi, Gummerus Kirjapaino. Oy, Helsingissä. [Erken çocukluk eğitiminin temelleri planı]

Wloka, D. (2020). Puclic School Kindergarten in Ontario a Historical Perspective. Queen's University Kingston, Canada

Bölüm 33

9. SINIF ÖĞRENCİLERİNE DEĞERLERİN MÜZİK ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KAZANDIRILMASI[1]

Eda ALEMDAR ÇANKAYA[2]
Betül KARAGÖZ DURSUN[3]
Gökalp PARASIZ[4]

1 Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarlar danışmanlığında hazırladığı "9. Sınıf Öğrencilerine Değerlerin Müzik Etkinlikleri Yoluyla Kazandırılması" başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

2 Müzik Öğrt., MEB, Alvarlıefe Anadolu Lisesi, agsl2444@gmail.com
3 Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Orcid ID 0000-0002-2655-3303
4 Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Orcid ID 0000-0002-9349-0293

Giriş

Günümüz dünyasında hızla gelişen teknoloji ve değişen dünya koşulları ile birlikte yüz yüze iletişimin azaldığı ve giderek yalnızlaşıp kendi iç dünyasını kuran bireylerin arttığı görülmektedir. Bu artışla birlikte toplumsal değerlerimize olan farkındalığın azalacağı düşüncesi 'Değerler Eğitiminin' önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Değerlerine bağlı, ülkesini seven bireylerin yetişmesi ve toplumsal duyarlılığın artması ancak değerlerine sahip çıkan, onları koruyan ve gelecek nesillere aktarabilen bireylerin yetişmesi ile mümkün olacaktır. Bu da değerler eğitiminin planlı ve programlı bir şekilde uygulamaya geçmesiyle gerçekleştirilebilir. Buna bağlı olarak Milli ve Manevi Değerlerin içselleştirilmesi, yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılması daha da önemli bir hale gelmektedir. Buradan hareketle değerler eğitiminin toplumların varlığını devam ettirmede önemli bir yeri olması ve bu eğitimin ailede başlayarak okullarda da devam ettirilmesi düşüncesinden hareketle yapılan bu çalışma, çocukların değerleri eğlenerek öğrenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, 9. sınıf öğrencilerinin "sorumluluk, dostluk, barışçı olma, dürüstlük, hoşgörü ve saygı" değerlerini kazanmasında müzik etkinliklerinin etkisini araştırmaktır. Bununla birlikte öğrencilerin değerlere yönelik farkındalıklarını artırmak için müzik dersinin ve okul şarkılarının aktif rolünün olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Veri toplama amacı ile kişisel bilgi formu, İnsani Değerler Ölçeği ve uzman görüşü formu kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin değerlere ait farkındalıklarını artırmak için okul şarkıları ve değerlere yönelik materyaller ile ilgili yapılan uygulamaların olumlu sonuçlar verdiği ve uygulama yapılan deney grubunun kontrol grubuna göre değer bilincini daha iyi kavradığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, müziğin insanlar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde değerler ve benzeri önem taşıyan konuların çeşitli etkinliklerle bireylere kazandırılması, bireylerin değerlere yönelik farkındalık düzeyini artıracaktır denilebilir.

Değer Kavramı ve Değerler Eğitimi

Değer; kişinin yaşamına dair kararlar alması, ortaya çıkan durumları yorumlaması, etrafındaki durumlar ile ilgili hüküm vermesi için kişiye ışık tutan, dayanak oluşturan inanç unsurları olarak ifade edilmektedir (Bulut, 2011). İşte bu inanç ve değer yargıları ile birey kişiliğinin temel yapı taşlarını oluşturarak toplumun bir parçası olur. Değerler, Tarhan (2012)'ın da ifade ettiği gibi toplumun iskeletini teşekkül ettiren öğelerdir (s.51). Kişiliğin ve toplumun yapı taşı olan bu değerler, eğitim sisteminin yol gösterici etmenleridir (Kaymakcan &Meydan, 2011). Yaşar (2015)

değeri, bireyin ihtiyaçlarına, kişisel özelliklerine, ilgi ve yönelimlerine göre biçimlenen; öğrenilmiş davranışların tümü olarak tanımlamıştır (s.1). Değerler eğitimi ise, herhangi bir yazılı kuralı olmamasına rağmen insanlar tarafından kabul edilen, geçmişten günümüze kadar süregelen, ailede başlayıp toplumsal yaşantının her evresinde var olan bir yapıdır. Milli Eğitim Bakanlığının ortaya koymuş olduğu 2018 müfredat programında ifade edildiği üzere eğitim sisteminin temel amacı, toplumumuzun milli ve manevi kaynaklarından bugünlere getirdiğimiz ve yarınlara ileteceğimiz öz mirasımız olan değerlerimizle donanmış ve bütünleşmiş bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda öğretim programının perspektifini oluşturan, yaşam içinde ortaya çıkan sorunlarla başa çıkma gücünü veren bu ilkeleri gelecek nesillere aktarmak gerekir. Bu sebeple yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilecek ve eğitim programına entegre edilmiş bir değer eğitim süreci oluşturulmuştur (ss. 4-7). Oluşturulan bu sistem içerisinde müzik etkinliklerine de yer verilmiştir.

İnsanlık tarihi kadar eski olan müzik; armonik, ritmik, estetik bir örgüyle, doğada bulunan seslerle ve belli bir sanat anlayışıyla varlığını sürdürür. Müzik, duygu ve düşünceleri anlatmak için kullanılan bir sanat dalıdır (Dinç, 1997). Uçan (2005), müziğin bir eğitim alanı olduğunu ifade ederken müzik eğitimini; müziksel davranış geliştirme süreci olarak tanımlamıştır (s. 35). Bu eğitim sürecinin en önemli materyali ise okul şarkılarıdır. Öğrenciler şarkı söylerken şarkının sözlerini öğrenirler ve böylece kelime dağarcıklarını genişletmiş olurlar (Bilgin, 2007). Bu açıklamadan hareketle müfredat programı içerisinde yer alan müzik etkinliklerini, milli ve manevi değerlerle ilişkilendirebilme (MEB, 2018) kazanımı ile birlikte organize etmek önemlidir. Öğretilmesi veya içselleştirilmesi istenen kazanımların şarkı içinde verilmesi öğrencinin bilgiyi daha hızlı özümsemesine imkân sağlayabilir. Okul şarkılarının ezgi yönünden kolay, özgün ve akılda kalıcı olmasının dışında, sözlerinin öğrenciler için ilgi çekici, güncel, eğlendirici, düşündürücü yönü ve eğitici olma özelliği ile birlikte, kazandırılacak davranışın öğrencilere doğrudan ulaşmasında etkili bir araç olduğu kaçınılmazdır (Yıldız, 2002). Müziğin; değer verme, anlamlandırma sürecinin başında gelen ögelerden olması ve diğer derslere olan ilişkisi sebebiyle de 'değerler eğitiminin' müzik eğitim programı içerisinde kapsamlı bir şekilde yer alması önem arz etmektedir.

Müzik Eğitim Yoluyla Değerler Eğitimi

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bireylerin gelişimine katkı sağlayan müziğin, insan yaşamındaki yeri oldukça önemlidir. Çünkü müzik, birleştiricidir. Aynı hissi paylaşan insanları ortak bir melodide buluşturan müzik, kelimelerin anlaşılamadığı yerde ortak bir dil olmaktadır. Talim

Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve Resmi Gazetede yayınlanan 1739 Temel Eğitim Kanunu ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Müzik Dersinin genel ve özel amaçları, Müzik Dersi (9-12.Sınıflar) Öğretim Programı öğrenme alanları ve kazanım durumları açıkça belirtilmiştir (MEB, http://mufredat.meb.gov.tr, 2018). Bu öğretim programı içerisine çeşitli kök değerler entegre edilmiştir. Bu değerler "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Tablo 1. Müfredat Programında Bulunan Kök Değerler

Değerler	Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, etik davranma, güvenilir olma, sözünde durma
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu alabilme, öz güven sahibi olma
Sabır	Azimli olma, tahammül etme
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı, sorumlu olma
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, tarihsel ve doğal mirasa, duyarlı olma, toplumu önemseme
Yardımseverlik	Cömert olma, fedakâr olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

(MEB, http://www.mevzuat.gov.tr, 2018).

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada kök değerlerin (barışçı olma, dostluk, dürüstlük, hoşgörü, saygı, sorumluluk) öğretimine yönelik program uygulanmış ve programın uygulandığı öğrencilerle uygulanmadığı öğrenciler arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneme modeli araştırmalar, araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilerek bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından ne ölçüde ve nasıl etkilendiğini gözlemlemeye çalışır (Karasar, 2012:82). Deneysel bir çalışmada, araştırmacılar bir örneklem tanımlayıp sonuçlarını bir evrene genelleyebilirler. Ancak deneysel desenin esas amacı, sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin sonuç üzerindeki etkisinin test edilmesidir. Dışsal faktörleri kontrol etmenin bir yolu, katılımcıların araştırmacılar

tarafından rastgele gruplara atanmasıdır. Bu şekilde gruplardan birisine deneysel işlem yapılıp, diğerine yapılmadığında, araştırmacı sonuç üzerindeki etkinin dışsal faktörlerden mi yoksa deneysel işlemden mi kaynaklandığını belirleyebilir (Creswell, 2013:22). Araştırmadaki gruplar özellikleri açısından birbirine denk iki hazır sınıftan seçildiği için yarı deneysel modellerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desene ait şema tablo 2'de verilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2012).

Tablo 2. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		**Ön test**	**İşlem**	**Son test**
$\mathbf{D_{deney}}$	M	O_1	X	O_3
$\mathbf{K_{kontrol}}$	M	O_2		O_4

Tablo 2'de deney grubu 'D', kontrol grubu 'K' olarak ifade edilmiştir. Eşleştirilmiş iki grubun deney ve kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atandığı 'M' ile gösterilmekte olup; deney grubunun ön test ve son test ölçümleri 'O1 ve O3'; kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri 'O2 ve O4' olarak gösterilmiştir. Deneysel çalışmaya yönelik hazırlanan Müziksel Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Programı (METDÖP) ise 'X' ile ifade edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra Erzurum ili üçüncü eğitim bölgesinde yer alan alt sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü bir Anadolu Lisesinde 8 + 2 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, denkliği belirlenen 9-A/C (n=61) ve 9-B (n=40) sınıfına devam eden 101 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları kura yoluyla belirlenmiştir.

Araştırmada çalışma grubu olarak ortaöğretim 9. sınıf (14-15 yaş grubu) öğrencilerinin tercih edilme sebebi;

- Bu yaş grubunun değişen okul ve çevre ile benimsedikleri değerlerin değişebileceği,
- Bu yaş grubunun olumlu-olumsuz alışkanlık ve kültürel aktarım sürecinin çok daha hızlı olacağı,

• Ortaöğretime yeni başladıkları düşünüldüğünde öğrenmeye açık olduklarından değer aktarım sürecinin çok daha kolay olacağı inancı,

• Eğitim hayatında önemli bir geçiş döneminde olmasının öğrencilerde yaratacağı olumsuzluklara alternatif çözüm önerileri sunacağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak; araştırmaya katılan öğrencilere ait cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve mesleği, aylık gelir gibi demografik bilgilere yönelik sorulardan oluşan Kişisel Bilgi Formu; uygulamada kullanılan etkinliklerin yaş grubuna hitap etmesi ve değer algısına etkisi bakımından uygulanabilirlik, anlaşılabilirlik ve objektiflik özellikleri açısından uygunluğunun değerlendirilmesi, formların geçerliliğinin saptanması ve daha güvenilir bir çalışma olması amacıyla Uzman Görüş Alma Formu ve değerlere yönelik yapılan uygulamanın etkili olup olmadığını ölçmek amacıyla Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek, Dilmaç'ın geliştirdiği ve 2007 yılında hazırlamış olduğu "Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması" başlıklı doktora çalışmasında kullandığı "İnsani Değeler Ölçeği (İDÖ)" ölçeğidir. Ölçek; Sorumluluk (7 madde), Dostluk/Arkadaşlık (7 madde), Barışçı Olma (7 madde), Saygı (7 madde), Hoşgörü (7 madde), Dürüstlük (7 madde) olarak altı boyutta toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler beşli likert tipi; A: Hiçbir Zaman, B: Nadiren, C: Arasıra, D: Sık Sık, E: Her Zaman şeklinde bir dereceleme ölçeği ile ifade edilmiş ve ölçekteki maddeler A=1, B=2, C=3, D=4, E=5 şeklinde puanlanmıştır. Puanlardaki artış ya da azalış bireylerin insani değerlere ne ölçüde sahip olup olmadığını göstermektedir. Dilmaç tarafından oluşturulan bu ölçek öğrencilerin insani değer algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için, faktör analizi yapılmış ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) ön test ve son test puanlarına göre (α=0.824) olarak bulunmuştur. Özdamar (1999) alpha katsayısı değerlendirme ölçütünü $0.80<\alpha<1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir şeklinde belirtmiştir (s.522). Dolayısıyla çıkan sonuca göre ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Ayrıca ölçeğin güvenirliği için, iç tutarlık katsayıları (Cronbach alpa) ölçeğin alt ölçeklerinin ve tümünün madde toplam korelâsyonları ve testin tekrarı yöntemi ile kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ön deneme ve uzman görüşlerine paralel olarak 322 kişiye uygulanan ölçeğin

faktör analizi ve yapı geçerliliği kontrol edilmiş olup tek boyutlu olup olmadığını anlamak için Temel Bileşenler analizi yapılmıştır. Ölçeğin birbirlerinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi ise Varimax dik döndürme tekniği ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda her biri 7'şer maddeden oluşan ve 6 faktörde toplanan ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin; 'sorumluluk' için .77 ile .53, 'dostluk/arkadaşlık' için .79 ile .51, 'barışçı olma' için .74 ile .46, 'saygı' için .70 ile .36, 'dürüstlük' için .83 ile .45, hoşgörü için ise .72 ile .43 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin açıklanan varyans oranlarının ise; 'sorumluluk' için 16.09, 'dostluk/arkadaşlık' için 5.60, 'barışçı olma' için 3.87, 'saygı' için 3.30, 'dürüstlük' için 2.99, hoşgörü için ise 2.63, ölçeğin tamamı içinde 34.48 olduğu görülmüştür.

Araştırmada Uygulanan Deneysel Sürece İlişkin Bilgiler

Süreç içerisinde kontrol grubu ile işlenen derslerde geleneksel yolla eğitime devam edilmiş, deney grubunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan Müziksel Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Programı (METDÖP) ile dersler işlenmiştir. Uygulama sürecinde, ilk hafta okul idaresi ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış çalışmaya yönelik bilgiler verilmiştir. Ayrıca sınıf ortamının uygunluğu kontrol edilmiştir. İkinci hafta uygulamaya katılacak olan öğrencilerin seçimleri için çalışmalar yapılmıştır. Üçüncü hafta, seçilen öğrencilere demografik bilgi formu dağıtılmış ve ön test uygulamasına geçilmiştir. Dördüncü ve dokuzuncu haftalarda müziksel etkinliklere geçilmiş, her hafta değer içerikli bir şarkı öğretilmiş, şarkının konusu ve sözleri üzerinde yorumlar yapılmıştır. Şarkılar öğretilmeden önce değerler ile ilgili etkinlikler, şarkı öğretimi sırasında da değerlerin özümsenmesini sağlayacak etkinlikler yapılmış; kontrol grubuna ise farklı bir müdahalede bulunulmamış, müfredatta yer alan parçalar öğretilmiştir. Yani deney grubuna "Müziksel Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Programı (METDÖP)" uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yolla eğitime devam edilmiş ve müfredat dâhilindeki şarkılar öğretilmiştir. Son hafta ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulanmıştır. Deney grubunda yapılan çalışmaların tamamı veli izni aldıktan sonra kamera ile kayıt altına alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler çözümlenmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubuna öğretilen şarkılar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Şarkılar

Şarkılar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Uygulayıcı Tarafından Bestelenen Şarkılar	İlgili Değer İçerikli Şarkılar	Müfredatta Yer Alan Şarkılar	
1.Şarkı	Dostluk	Dostluk	Yeşil Ördek Gibi	Gel Gör Beni Aşk Neyledi
2.Şarkı	Barışçı Olma	Bir Dünya Bırakın	Yangın Olur Biz Yangına Gideriz	Gönül Penceresinden Ansızın Bakıp Geçtin
3.Şarkı	Dürüstlük	Ömür de Çiçek Gibi	Ben Yürürüm YaneYane	Çamdan Sakız Akıyor
4.Şarkı	Hoşgörü	Hoş Gör Sen	Afrika	Ederlezi
5.Şarkı	Saygı	Sevgiyle Sarıl Hayata	Fly Me to the Moon	Resimdeki Gözyaşları
6.Şarkı	Sorumluluk	Çok Çalışkan Olmalıyız	Sultan (dizi müziği)	Güzel Anadolu

Tablo 3'te uygulama sürecinde deney ve kontrol grubunda kullanılan şarkılar yer almaktadır. Tabloda belirtildiği gibi deney grubunda değer içerikli şarkılar ve yine değer içerikli olan ve uygulamacı tarafından bestelenen şarkılar kullanılırken, kontrol grubunda müfredatta yer alan şarkılar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin hangi analizler yoluyla çözümleneceğine karar verebilmek için öğrencilerin değerler ile ilgili yaklaşımlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından uygulanan değerler ölçeği hem ön test puanları hem de son test puanları bazında Kolmogorov-Smirnov Normallik testine tabi tutulmuştur. Değerler Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Normallik testi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Değerler Ölçeği Kolmogorov-Smirnovnormallik Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan	**Kolmogorov-Smirnov**		
	İstatistik	**Sd**	**P**
Ön Test Ortalama	.067	101	.200
Son Test Ortalama	.112	101	.053
Cinsiyet	**Kolmogorov-Smirnov**		
	İstatistik	**Sd**	**P**
Kız	.098	54	**.000***
Erkek	.080	47	**.000***
Anne Mesleği	**Kolmogorov-Smirnov**		
	İstatistik	**Sd**	**P**
Ev Hanımı	.114	96	**.003***
Memur	.275	5	**.000***

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yapılan normallik testi sonucunda, öğrencilerin cinsiyet ve anne mesleğine göre puanları normal dağılmıyorken (p=0.000 ve 0.003<0.05), ön test - son test ortalama puanlarına göre insani değerler ölçeği maddeleri için normal dağıldığı (p=0.200 ve 0.053> 0.05) tespit edilmiştir. Varyansların eşitliğini test etmek amacıyla Levene Testi yapılmış ve tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. İnsani Değerler Ölçeği Varyans Eşitliğine Yönelik Levene Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan	**Levene İstatistiği**	**sd1**	**sd2**	**P**
Ön Test Ortalama	1.315	4	96	.270
Son Test Ortalama	.674	4	96	.611

Varyansların eşitliğini test etmek amacıyla yapılan Levene Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 5'e göre hem ön testte hem de son testte varyanslarda fark olmadığı ve eşit olduğu tespit edilmiştir (pöntest=0.270 ve pSon test=0.611> 0.05).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda ölçekte yer alan boyutların normal dağılıma sahip olduğu durumlarda tek grup karşılaştırmaları için Paired Samples t Testi, iki grup karşılaştırmaları için Independent Samples t Testi ve ikiden fazla grup karşılaştırmaları için One Way Anova testleri kullanılmıştır. Boyutların normal dağılıma sahip olmadığı durumlarda veya gözlem sayısının az olduğu durumlarda ise iki grubun

karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. One Way Anova Testinde farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise varyanslar eşit olduğu ve örneklemdeki grupların birey sayısı birbirine eşit olmadığı için post hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Testlere ilişkin tablolarda Paired Samples t Testi ve Independent Samples t Test için $\bar{x}$(Aritmetik Ortalama), n (Kişi Sayısı), SS (Standart Sapma), t (istatistik değeri), Sd (Serbestlik Derecesi) ve p (Anlamlılık Düzeyi) verilmiştir. Mann-Whitney U Testi için, Sıra ortalaması, Sıra Toplamı, U(istatistik değeri) ve p değerleri verilmiştir. One Way Anova testi için Kareler Toplamı, sd, Kareler Ortalaması, F (istatistik değeri) ve p değerleri verilmiştir. Bonferroni Post Hoc testi için ise $\bar{x}$, Ortalama Farkı, SS ve p değerleri verilmiştir. Çoklu karşılaştırma testlerinde ayrıca tabloların altında farklılığın nereden kaynaklandığı ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Ayrıca demografik bilgilerin dağılımları için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Çalışmada yer alan analizler için, SPSS 22.00 paket programı kullanılmış ve analizler için elde sonuçlar farklılıklara yönelik olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada kullanılan müzik etkinliklerinin sorumluluk, saygı, hoşgörü, dürüstlük, dostluk ve barışçı olma değerleri üzerindeki etkisini belirlemek üzere karışık ölçümler için varyans analizi uygulanmıştır. Yinelenen ölçümlerde ölçüm sayısının iki olması durumunda karışık ölçümler için varyans analizinin ön koşullarından biri olan "Sphericity" koşulunun incelenmesine gerek bulunmamaktadır (Büyüköztürk, 2012). Varyans analizinde homojenlik kriterinin yerine getirilip getirilmediğini incelemek için Levene testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular ön test ve son test ölçümlerinin homojen dağıldığına işaret etmektedir.

Araştırmada **Hipotez 1. "**Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programına katılan öğrencilerin sorumluluk değeri son test puanları katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır." şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sürecinde hipotez 1 olarak belirlenen ve müzik etkinliklerinin sorumluluk değeri üzerindeki etkisini belirlemek üzere karışık ölçümler için varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinde homojenlik kriterinin yerine getirilip getirilmediğini incelemek için Levene testi yapılmış ve Sorumluluk ön test puanı için ($F=1.25$, $p>.05$) ve son test puanı için ($F= .50$, $p>.05$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ön test ve son test ölçümlerinin homojen dağıldığına işaret etmektedir. Karışık ölçümler için yapılan varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Ön Test ve Son Test Sorumluluk Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçümler	Gruplar	N	X	Ss
Sorumluluk Ön test	Deney	40	3.4143	.40639
	Kontrol	61	3.1382	.34990
Sorunluluk Son Test	Deney	40	4.0321	.38752
	Kontrol	61	3.4496	.44404

Tablo 6'da sorumluluk değerine ilişkin ön test ve son test betimsel değerler görülmektedir. Söz konusu değerler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sorumluluk Değerine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonucu

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark**
Gruplar arası						
Grup	8.905	1	8.905	60.646	.000	
Hata	14.536	99	.147			
Gruplar içi						
Deneysel_uygulama	10.432	1	10.432	60.980	.000	A>B
Deneyseluyg*grup	1.134	1	1.134	6.628	.012	

*** Bonferroni analizi uygulanmıştır* *A= Deney grubu, B= Kontrol grubu*

Tablo 7 incelendiğinde Müzik Etkinlik Temelli Değer Öğretim Programına (METDÖP) katılan deney grubu öğrencilerinin sorumluluk son test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu ($F(1\text{-}99)= 6.62$, $p<.05$) görülmüştür. Bonferroni analizi sonucunda ortalamalar arasındaki bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgunun, müzik etkinlikleri uygulamasının deney grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk değeri edinmelerinde etkili bir araç olduğunu ve dolayısıyla Hipotez 1'in doğrulandığını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada **Hipotez 2. "**Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programına katılan öğrencilerin saygı değeri son test puanları katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır." Şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada müzik etkinliklerinin saygı değeri üzerindeki

etkisini belirlemek üzere karışık ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde homojenlik kriterinin yerine getirilip getirilmediğini incelemek için ise Levene testi yapılmış ve saygı ön test puanı için (F=1.25, p>.05), son test puanı için (F= .50, p>.05) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ön test ve son test ölçümlerinin homojen dağıldığına işaret etmektedir. Karışık ölçümler için varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Ön Test ve Son Test Saygı Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçümler	**Gruplar**	**N**	**X**	**Ss**
Saygı Ön test	Deney	40	3.1792	.57163
	Kontrol	61	2.7760	.38235
Saygı Son Test	Deney	40	4.1875	.35242
	Kontrol	61	3.3962	.50108

Tablo 8'de saygı değerine ilişkin ön test ve son test betimsel değerler yer almaktadır. Belirtilen değerler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için karışık ölçümler için varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Saygı Değerine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonucu

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark**
Gruplar arası						
Grup	17.236	1	17.236	97.791	.000	
Hata	17.449	99	.176			
Gruplar içi						
Deneysel_uygulama	32.036	1	3.036	132.290	.000	A>B
Deneyseluyg*grup	1.820	1	1.820	7.514	.007	

*** Bonferroni analizi uygulanmıştır* *A= Deney grubu, B= Kontrol grubu*

Tablo 9 incelendiğinde METDÖP'e katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin saygı değerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu (F (1-99)= 7.51, p<.05) anlaşılmış ve Bonferroni analizi sonucunda ortalamalar arasındaki bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, müzik etkinlikleri uygulamasının deney grubunda yer alan

öğrencilerin saygı değeri edinmelerinde etkili bir araç olduğunu ve dolayısıyla Hipotez 2'nin doğrulandığını gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın üçüncü hipotezi **Hipotez 3. "**Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programına katılan öğrencilerin hoşgörü değeri son test puanları katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır." şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında müzik etkinliklerinin hoşgörü değeri üzerindeki etkisini belirlemek üzere karışık ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde homojenlik kriterinin yerine getirilip getirilmediğini incelemek için Levene testi yapılmış ve hoşgörü ön test puanı için (F=1.25, p>.05) ve son test puanı için (F= .50, p>.05) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ön test ve son test ölçümlerinin homojen dağıldığına işaret etmektedir. Karışık ölçümler için varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10. Ön Test ve Son Test Hoşgörü Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçümler	**Gruplar**	**n**	**X**	**Ss**
Hoşgörü Ön test	Deney	40	3.2000	.37838
	Kontrol	61	2.8126	.41694
Hoşgörü Son Test	Deney	40	3.6143	.42943
	Kontrol	61	3.1429	.52683

Tablo 10'da hoşgörü değerine ilişkin ön test ve son test betimsel değerler görülmektedir. Belirtilen değerler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Hoşgörü Değerine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonucu

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı fark**
Gruplar arası						
Grup	8.908	1	8.908	42.587	.000	
Hata	20.709	99	.209			
Gruplar içi						
Deneysel_uygulama	6.695	1	6.695	34.613	.000	A>B
Deneyseluyg*grup	.085	1	.085	.441	.508	

*** Bonferroni analizi uygulanmıştır* *A= Deney grubu, B= Kontrol grubu*

Tablo 11 incelendiğinde Müzik Etkinlik Temelli Değer Öğretim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin hoşgörü son test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hoşgörü son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu (F (1-99)= .441, p<.05) anlaşılmıştır. Bonferroni analizi sonucunda ortalamalar arasındaki bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgudan hareketle müzik etkinlikleri uygulamasının deney grubunda yer alan öğrencilerin hoşgörü değeri edinmelerinde etkili bir araç olduğu ve dolayısıyla Hipotez 3'ün doğrulandığı söylenebilir.

Bu çalışmanın dördüncü hipotezi **Hipotez 4. "**Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programına katılan öğrencilerin dürüstlük değeri son test puanları katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır." şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde müzik etkinliklerinin dürüstlük değeri üzerindeki etkisini belirlemek üzere karışık ölçümler için varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinde homojenlik kriterinin yerine getirilip getirilmediğini incelemek için Levene testi yapılmış ve dürüstlük ön test puanı için (F=1.25, p>.05) ve son test puanı için (F= .50, p>.05) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ön test ve son test ölçümlerinin homojen dağıldığına işaret etmektedir. Karışık ölçümler için varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 12 ve 13'te verilmiştir.

Tablo 12. Ön Test ve Son Test Dürüstlük Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçümler	**Gruplar**	**n**	**X**	**Ss**
Dürüstlük Ön test	Deney	40	3.3250	.30853
	Kontrol	61	2.9754	.40877
Dürüstlük Son Test	Deney	40	3.8500	.40052
	Kontrol	61	3.4016	.35068

Tablo 12'de dürüstlük değerine ilişkin ön test ve son test betimsel değerler görülmektedir. Söz konusu değerler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları ise Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Dürüstlük Değerine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonucu

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı fark**
Gruplar arası						
Grup	7.691	1	7.691	59.771	.000	

Hata	12.739	99	.129			
Gruplar içi						
Deneysel_uygulama	10.930	1	10.930	73.940	.000	A>B
Deneyseluyg*grup	.118	1	.118	.797	.374	

*** Bonferroni analizi uygulanmıştır A= Deney grubu, B= Kontrol grubu*

Tablo 13 incelendiğinde Müzik Etkinlik Temelli Değer Öğretim Programına katılan deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dürüstlük son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu (F (1-99)= ,797, p<.05) anlaşılmıştır. Yapılan Bonferroni analizi sonucunda ortalamalar arasındaki bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, müzik etkinlikleri uygulamasının deney grubunda yer alan öğrencilerin dürüstlük değeri edinmelerinde etkili bir araç olduğunu ve dolayısıyla Hipotez 4'ün doğrulandığını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci hipotezi **Hipotez 5. "**Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programına katılan öğrencilerin dostluk değeri son test puanları katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır." şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sürecinde hipotez 5 olarak belirlenen ve müzik etkinliklerinin dostluk değeri üzerindeki etkisini belirlemek üzere karışık ölçümler için varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinde homojenlik kriterinin yerine getirilip getirilmediğini incelemek için Levene testi yapılmış ve dostluk ön test puanı için (F=1.25, p>.05) ve son test puanı için (F= .50, p>.05) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ön test ve son test ölçümlerinin homojen dağıldığına işaret etmektedir. Karışık ölçümler için varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 14 ve 15'te verilmiştir.

Tablo 14. Ön Test ve Son Test Dostluk Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçümler	**Gruplar**	**n**	**X**	**Ss**
Dostluk Ön test	Deney	40	3.4571	.51579
	Kontrol	61	2.9274	.65394
Dostluk Son Test	Deney	40	4.2821	.37933
	Kontrol	61	3.5222	.66131

Tablo 14'te dostluk değerine ilişkin ön test ve son test betimsel değerler görülmektedir. Söz konusu değerler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere

yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Dostluk Değerine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonucu

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı fark**
Gruplar arası						
Grup	20.090	1	20.090	68.403	.000	
Hata	29.076	99	.294			
Gruplar içi						
Deneysel_uygulama	24.351	1	24.351	62.118	.000	A>B
Deneyseluyg*grup	.640	1	.640	1.632	.204	

*** Bonferroni analizi uygulanmıştır* *A= Deney grubu, B= Kontrol grubu*

Tablo 15 incelendiğinde METDÖP'e katılan deney grubu öğrencilerinin dostluk son test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dostluk son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu (F (1-99)= 1.63, $p<.05$) anlaşılmıştır. Bonferroni analizi sonucunda ortalamalar arasındaki bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, müzik etkinlikleri uygulamasının deney grubunda yer alan öğrencilerin dostluk değeri edinmelerinde etkili bir araç olduğunu ve dolayısıyla Hipotez 5'in doğrulandığını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı ve son hipotezi **Hipotez 6. "**Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programına katılan öğrencilerin barışçı olma değeri son test puanları katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır." şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sürecinde hipotez 6 olarak belirlenen ve müzik etkinliklerinin barışçı olma değeri üzerindeki etkisini belirlemek için karışık ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde homojenlik kriterinin yerine getirilip getirilmediğini incelemek için de Levene testi yapılmış ve barışçı olma ön test puanı için ($F=1.25$, $p>.05$) ve son test puanı için ($F= .50$, $p>.05$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ön test ve son test ölçümlerinin homojen dağıldığına işaret etmektedir. Karışık ölçümler için yapılan varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 16 ve 17'de verilmiştir.

Tablo 16. Ön Test ve Son Test Barışçı Olma Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçümler	Gruplar	n	X	Ss
Barışçı Olma Ön	Deney	40	2.9940	.47841
test	Kontrol	61	2.8220	.39267
Barışçı Olma Son	Deney	40	3.8786	.36249
Test	Kontrol	61	3.2534	.50496

Tablo 16'da barışçı olma değerine ilişkin ön test ve son test betimsel değerler görülmektedir. Söz konusu değerler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları ise Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Barışçı Olma Değerine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonucu

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark**
Gruplar arası						
Grup	7.110	1	7.110	42.827	.000	
Hata	16.437	99	.166			
Gruplar içi						
Deneysel_uygulama	21.880	1	21.880	115.953	.000	A>B
Deneyseluyg*grup	2.163	1	2.163	11.463	.001	

*** Bonferroni analizi uygulanmıştır* *A= Deney grubu, B= Kontrol grubu*

Tablo 17 incelendiğinde Müzik Etkinlik Temelli Değer Öğretim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin barışçı olma son test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin barışçı olma son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu ($F_{(1-99)}= 11,46$, $p<.05$) anlaşılmıştır. Bonferroni analizi sonucunda ortalamalar arasındaki bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, müzik etkinlikleri uygulamasının deney grubunda yer alan öğrencilerin barışçı olma değeri edinmelerinde etkili bir araç olduğu ve dolayısıyla Hipotez 6'nın doğrulandığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Müziksel Etkinlik Temelli Değer Öğretim Programı ile 9. Sınıf öğrencilerinin değerleri öğrenmelerinde müziksel faaliyetlerin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada müziksel etkinliklerin değer

kazanımını artırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışma, deneysel uygulama sürecine tabi tutulan öğrencilerin sorumluluk, dostluk, barışçı olma, dürüstlük, hoşgörü ve saygı puanlarının eğitim verildikten sonra anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymaktadır. METDÖP'ün uygulandığı deney grubunun ön test - son test puanları incelendiğinde değerlere yönelik tutum ve davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Bu durum, hazırlanan programın öğrencilerin değerleri öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Alan yazın çalışmaları incelendiğinde; Germine (2001), Cheek (1992), Meaney (1979), Hunt (1981) öğrencilerin yaşam boyu edinmeleri gereken değerleri kazanmada eğitim süreçlerinin önemini; Dekaney ve Robinson (2014), Parkinson (2014), Walker (2007), Stone (1957), Harper (1954) ise bu süreçte müziğin ne ölçüde etkili ve önemli bir araç olduğunu deneyimlemişlerdir. Değerler eğitimi çerçevesinde değerleri konu alan etkinlik ve şarkılarla pekiştirilen derslerde, uygulanan program ve etkinlik şarkılarının öğrencilerin değer algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili çalışma ve faaliyetlerin artması ve pek çok alanda konu ile ilgili geniş çalışmaların yapılmasına rağmen etkili bir araç olan müzik alanında yeterli düzeyde olmaması da dikkat çekmektedir.

- **Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin sonuçlar**

Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programının uygulandığı deney grubunun, ön test-son test puanları incelendiğinde uygulanan programın sorumluluk değerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Taylor (2007), çalışmasında uyguladığı karakter eğitimini alan öğrenciler ile almayanlar arasında dominant bir farklılığın olduğunu ayrıca eğitim gören öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı ve ceza alma durumlarının daha az olduğunu ifade etmiştir. Karagöz (2013), sorumluluk değerinin kazandırılmasında müziğin etkili bir araç olduğunu, sorumluluk değerini içeren okul şarkıları ile yapılan eğitimin bu değerin kazanılmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çalışmayı daha güçlü kılmak için yaptığı nitel değerlendirmede sorumluluk değeriyle ilgili öğrencilerin daha tutarlı ve zengin ifadeler kullandığını, seçilen değer içerikli okul şarkılarının hali hazırda kullanılan şarkılardan daha etkili olduğunu ve dolayısıyla okul şarkılarının değerler eğitiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bulut (2018), müziğin öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirdiğini vurgulamaktadır (s.24). Akarsu (2015) yaptığı değer içerikli deneysel çalışmasında, bu çalışmanın sorumluluk değeri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Dilmaç (2007) ise kendi hazırladığı İnsani Değerler Programı'nın

sorumluluk alma düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışma öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmesinde müziğin, okul şarkılarının, etkinlik temelli öğretim stratejisinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olması etkinliklerin ve müziğin değerleri kazandırmada etkili olduğu savını destekler niteliktedir.

- **Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin sonuçlar**

Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programının uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde uygulanan programın saygı değerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Bulut (2018), müziğin öğrencide saygı duygusunu geliştirdiğini vurgulamaktadır (s.24). Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Programı'nın saygı düzeyini artırdığı kanaatine varılmıştır. Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programının uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde uygulanan programın saygı değerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu görülmektedir.

- **Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin sonuçlar**

Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programının uygulandığı Deney grubunun ön test - son test puanları incelendiğinde uygulanan programın hoşgörü değerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Karagöz (2013), hoşgörü değerinin kazandırılmasında müziğin etkili bir araç olduğunu, hoşgörü değerini içeren okul şarkıları ile yapılan eğitimin bu değerin kazanılmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Görüşünü desteklemek için yaptığı nitel değerlendirmede hoşgörü değeriyle ilgili öğrencilerin daha tutarlı ve zengin ifadeler kullandığını, seçilen okul şarkılarının hali hazırda kullanılan şarkılardan daha etkili olduğunu ve okul şarkılarının değerler eğitiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Gültekin (2007) de yaptığı araştırmada hoşgörü değerinin öğretilmesinde değer analizi ve ahlaki ikilem yaklaşımlarının etkililiklerini üç farklı dokuzuncu sınıf öğrencilerine deneysel desen uygulayarak tespit etmeye çalışmıştır. Hoşgörü kategorilerine ilişkin değerlendirmelerde değer analizi yaklaşımının daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar, ortaya koyduğumuz sonuçları doğrular niteliktedir. Ayrıca, Bulut (2018), müziğin öğrencide hoşgörü duygusunu geliştirdiğini vurgulamaktadır (s.24). Dilmaç (2007), tarafından geliştirilen İnsani Değerler Programı'nın hoşgörü düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma öğrencilerin hoşgörü duygularını geliştirmesinde müziğin, okul şarkılarının, etkinlik temelli öğretim stratejisinin öğrenciler

üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarının diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olması etkinliklerin ve müziğin değerleri kazandırmada etkili olduğu savını destekler niteliktedir.

- **Araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin sonuçlar**

Müziksel etkinlik temelli değer öğretim programının uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde uygulanan programın dürüstlük değerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Kurtulmuş (2009) yaptığı araştırmada İstiklal Marşı ve bayrağa saygı, dayanışma, akademik dürüstlük ve adil olma değerinin kazandırılmasında değer analizi yaklaşımının etkililiğini ön test son test kontrol gruplu deneysel desen yöntemi uygulayarak incelemiştir. Değer analizi yaklaşımının geleneksel değer eğitimi yaklaşımlarından daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar, ortaya koyduğumuz sonuçları doğrular niteliktedir. Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Programı'nın dürüst olma düzeyini artırdığı kanaatine varılmıştır. Çalışma öğrencilerin dürüstlük duygularını geliştirmesinde müziğin, okul şarkılarının, etkinlik temelli öğretim stratejisinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarının diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olması etkinliklerin ve müziğin değerleri kazandırmada etkili olduğu savını destekler niteliktedir.

- **Araştırmanın beşinci hipotezine ilişkin sonuçlar**

Etkinliğin uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde programın dostluk değerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Kayır (2011) tarafından hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği isimli çalışmada ve Dilmaç (2007), tarafından geliştirilen İnsani Değerler Programı'nın dostluk değerine ilişkin verileri artırdığı kanaatine varılmıştır. Yapılan çalışma öğrencilerin dostluk duygularını geliştirmesinde müziğin, okul şarkılarının, etkinlik temelli öğretim stratejisinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarının diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olması etkinliklerin ve müziğin değerleri kazandırmada etkili olduğu savını destekler niteliktedir.

- **Araştırmanın altıncı hipotezine ilişkin sonuçlar**

Programının uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde uygulanan programın barışçı olma değerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Milton Rokeach tarafından

1968-1971 yılları arasında Amerikan değer sistemlerindeki değişiklikleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada 1968 ve 1971 yıllarında Rokeach Değer Envanteri uygulanmıştır. Rokeach, bulgular sonucunda Amerikalı yetişkinlerin kendilerini barışsever, özgürlüğe düşkün, ailesine bağlı, dürüst, çalışkan ve sorumlu gördüklerini; ancak, kendilerini hazcı, estetik veya entellektüel yönlü ve statü merkezli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda bu kadar kapsamlı bir araştırma yapılmamış olup öğrencilerin barışçı olma değerine karşı yaklaşımları ölçülmüştür. Bu çalışma yapmış olduğumuz çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1995 yılında "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" (Living Values Educational Programme) adı ile gittikçe azalmakta olan kişisel ve toplumsal değerlerin tekrar ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi amacıyla bir değer eğitimi programı hazırlanmıştır. Program üç ana bölümde, 12 değer temel alınarak uygulamalı aktiviteler yapmayı ön görmüştür (Tillman, 2000). Bahsi geçen çalışma bizim çalışmamızda uyguladığımız etkinlik ve aktivite temelli eğitimin ne denli önemli olduğunu destekler niteliktedir. Dilmaç (2007), tarafından geliştirilen İnsani Değerler Programı'nın barışçı olma değerine ilişkin verileri artırdığı kanaatine varılmıştır. Yapılan çalışma öğrencilerin barışçı olma duygularını geliştirmesinde müziğin, okul şarkılarının, etkinlik temelli öğretim stratejisinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarının diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olması etkinliklerin ve müziğin değerleri kazandırmada etkili olduğu savını destekler niteliktedir.

- Yapılan çalışma sonucunda deney grubuna uygulanan Müziksel Etkinlik Temelli Değer Öğretim Programının (METDÖP); Sorumluluk, Saygı, Hoşgörü, Dürüstlük, Dostluk, Barışçı Olma değerlerini öğrenmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada bulgular ve oluşturulan sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir;

- Değerler Eğitimi kapsamında kullanılacak olan değer içerikli zengin bir okul şarkıları repertuvarı oluşturularak değerler eğitimi ile sentezlenen eğitim sisteminin daha etkili ve verimli olması sağlanabilir.

- Bu araştırmada denenen Müziksel Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Programı'nın bu programa katılan öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyini arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan bu programın ve benzer programların, alan uzmanları tarafından geliştirilerek başka öğrenci grupları üzerinde sınanması ile bu programların etkililiği ve kullanışlılığı konularına nesnel bir bakış açısı getirerek alana katkı sağlanabilir.

- Ortaöğretim müzik ders kitapları hazırlanırken, etkinlik şarkılarının sayısı arttırılarak, sözlerinin değer kazanımı açısından uygun olmasına dikkat edilebilir. MEB Müfredat Programı içerisinde yer alan kök değerler ile ilgili olarak ders kitabında yer almayan ya da yetersiz olan değer ile ilgili repertuvar çalışması yapılarak değerler eğitimine katkı sağlanabilir.

- Müzik öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında lisans düzeyinden itibaren değerler eğitimi derslerine yer verilebilir. Oyun-Dans-Müzik, Eğitim Müziği Besteleme gibi derslerde değerler eğitimine yönelik repertuvar çalışması yapılabilir.

- MEB tarafından müfredat programı içerisinde sarmal yapıda verilmesi planlanan değerlerin düzenli bir takvim oluşturularak ders kazanımları içerisine entegre edilmesi ile değerler eğitimi daha verimli hale gelebilir.

- 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında 2 saat olarak okutulan müzik dersinin 2019-2020 eğitim öğretim yılında seçmeli 1 saate dönüştürülmesinin belirtilen değer ve etkinlik kazanımlarının etkililiğini azaltacağı aşikârdır. Konu ile ilgili düzenlemelerin yapılmasının değer ve kazanım öğretiminde etkili olacağı düşünülmektedir.

- Öğrencileri aktif ve verimli yönlendirmek öğretmenin aldığı eğitimle doğru orantılıdır. Bu sebeple değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması öğretmenin bu alanda daha aktif ve yol gösterici olmasında etkili olacaktır.

- Disiplinler arası etkileşimde etkili olduğu düşünülen müzik dersi ile kök değerler ve bu değerlerle ilişkili kavramların öğretilmesinde etkili bir program oluşturulması konu ile ilgili diğer derslerde de bilgilerin özümsenmesini sağlayacaktır.

- Öğrenciler ve okullar arası yarışmalarla öğrencilerin değerler konusundaki farkındalığı artırılabilir. Aylık ya da dönem sonu müzikal etkinlikler düzenlenerek hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hem de ailelerin değerleri hatırlaması, konu ile ilgili farkındalık oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

- Müzik ve değerler eğitimi konusunu temel alan yeni ve farklı çalışmalar ile alan yazına katkı sağlanarak bu eğitimin önemi vurgulanabilir.

Kaynaklar

Akarsu, S. (2015). İlkokul(1-4) ve ortaokul(5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi ve değerler eğitimine ilişkin öğrenci algıları. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 413644).

Bilgin, S. Ş., Şektansı S.C. (2007). Okul şarkılarının müzik öğretmeni tarafından piyano ile eşliklenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(21), 130-133.http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/301/254.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: (17.04.2019)

Bulut, D. (2018). Konu alanı kitap incelemesi ortaokul müzik dersi öğretmen kılavuz kitapları örneği. Konya: Eğitim Yayınevi.

Bulut, S . (2011). Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri(YüksekLisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 300396)

Büyüköztürk, Ş. K. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.

Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni: nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları. Ankara: Eğiten Kitap.

Dekaney, E. M. &Robinson, N. R. (2013). "A comparison of urban highschoolstudents' perception of music, culture, andidentity. NationalAssociationfor Music Education24(1), 89-102. Doi: https://doi.org/10.1177/1057083713505221.

Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 211415).

Dinç, Z. (1997). Buselik makamı ve şedleri üzerine bir araştırma(Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 67420)

Gültekin, F. (2007). Tarih I dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "Hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 207055)

Harper, E. (1954). Moral andspiritualvalues in musiceducation, Music EducatorsJournal, 40-6, 13-15+56-57.

Hunt, B.S.(1981). Effects of ValuesActivities on Content RetentionandAttitudes of StudentsınJuniorHihgSocialStudiesClases (Doktora Tezi). Arizona StateUniversity. USA.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c56efbf511e31.78778153. (03/02/2019) tarihinde http://www.tdk.gov.tr adresinden edinilmiştir.

Karagöz, B. (2013). İlköğretim öğrencilerine değerlerin okul şarkıları yoluyla kazandırılması(Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 333814).

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. basım b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayır, G. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin değer algılarının incelenmesi: Eskişehir ili örneği(Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.

Kurtulmuş, M. (2009). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 253865).

MEB. (2018). http://mufredat.meb.gov.tr. Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=359 Erişim tarihi: (11.05.2019).

MEB. (2018). http://www.mevzuat.gov.tr. Erişim adresi:http://www.mevzuat.gov.tr Erişim tarihi: (11.05.2019).

http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=orta%F6%F0retim adresinden alındı.

Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.

Parkinson, T. (2014) Values of Higher Popular Music Education: Perspectives from the UK. Doctor of Philosophy (PhD) thesis, University of Reading. https://kar.kent.ac.uk/70399/1/ThesisTP%20%282%29.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: (14/05/2019).

Stone, J. (1957). Mid-nineteenth-centuryAmericanbeliefs in thesocialvalues of music, The Musical Quarterly, 43-1, 38-49.

Tarhan, N. (2012). Güzel insan modeli. Ankara: Timaş Yayınları.

Tillman, D. (2000). Livingvaluesactivitiesforyoungadults. DeerfieldBeach-Florida: Health Communications Inc. https://archive.org/details/livingvaluesacti00till_0adresinden edinilmiştir. Erişim Tarihi: (22/05/2019).

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c56efbf511e31.78778153 adresinden edinilmiştir. Erişim tarihi: (08/05/2019)

Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar, İlkeler, Yaklaşımlar.. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Walker, R. (2007). Music education: culturalvalues, socialchangeandinnovation, USA: Charler C. Thomas.

Yaşar, Y. (2015). Güzel sanatlar ve spor liselerinde koro çalışmalarında karşılaşılan ses eğitimi ile ilgili sorunların çözümüne ilişkin yaklaşımlar (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 397443).

Yıldız, G. (2002). İlköğretimde müzik öğretimi birinci kademe. Ankara: Anı

Bölüm 34

AVRUPA KONSEYİ DİL POLİTİKASI BAĞLAMINDA DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK REFERANS ÇERÇEVESİ (DAORÇ) VE AVRUPA DİL PORTFOLYOSU (ADP)

İlhami EGE[1]

1 Dr. Öğrt. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD.

* Bu çalışma, İlhami EGE tarafından 2011 yılında Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında yapılan « İkinci Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfoyosuna Dayalı Uygılamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi» adlı doktora tezinden üretilmiştir. Danışman : Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL https://orcid.org/0000-0002-3351-1427

Giriş

Tüm dünyada artan ekonomik hareketlilik ve bunun sonucunda ortaya çıkan ticari ağ, münferit devletlerin ticari alanını sınırlamaktadır. Ekonomik kararlar artık devletlerin milli sınırları içinde değil, bilakis sınırlar ötesi bölgelerde alınıyor. Başka bir ifadeyle, ulusal hükümetlerin ekonomik ve toplumsal gelişmeleri yönlendirme gücü gittikçe azalmaktadır. Tüm bu gelişmeler; toplumsal, ekonomik, siyasi, askeri, bilimsel, kültürel ve ekolojik ilişkileri kapsayan 'küreselleşme' kavramıyla tanımlanmaktadır (Duftner, 2001:3)

Devletler daha etkili ve daha güçlü bir ekonomiye sahip olmak için bir araya gelme gereksinimi duymuşlardır ve bunun sonucunda öncelikle ekonomik alanda olmak üzere çeşitli organizasyonlar ortaya çıkmıştır. Serbest ticaret bölgeleri, gümrük birliği, ortak pazar ve ekonomi birliği gibi yapılanmalar küresel ekonominin bir sonucudur (Duftner, 2001:3).

Bu anlamda Avrupa devletlerinin ekonomik birlikteliği şu dört özgürlüğü gerekli kılmıştır. Bunlar; mal, sermaye, çalışma özgürlüğü ve bireyin serbest dolaşım hakkıdır. Avrupa Birliği, bu bağlamda Maastricht anlaşmasında ulusal vatandaşlık yerine "Avrupa vatandaşlığı" kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Duftner, 2001:.4). Bu kavram; sınırları belli, ekonomik ve siyasi gücü olan farklı dil ve kültürlerden teşekkül halkıyla tüm Avrupa'yı, modern bir devlet olarak gören bir anlayışın varlığını kuvvetlendirmektedir. Üye ülke sınırları aynı zamanda birliğin de sınırlarını ifade etmektedir. Sınırlar belirlendikten sonra ortak bir güçten bahsedilebilir. Yani oluşan Avrupa birliğinin sınırlarını ve gücünü belirlemek zor değil, ancak bu birlikteliğin sınırları içinde yaşayan farklı dil ve kültürden gelen vatandaşları ortak Avrupa kimliği paydasında birleştirmek kolay değildir. Çünkü Avrupa vatandaşlığı, ortak bir dil, ortak bir kültür, ortak bir tarih ve hatta ortak bir din öngörmektedir (Duftner, 2001:6).

Ancak kültürel ve siyasi zenginliğe sahip Avrupa gibi çok dilli bir coğrafyada yaşayan vatandaşlar arasında dilsel, kültürel ve tarihsel birlikteliği sağlamak gerçekten de karışık ve zor bir süreç gerektirmektedir.

İleri (2001), Avrupa Konseyinin 2001 yılı Diller Yılında Ankara'da düzenlenen "Avrupa'da Türkçe Öğretimi" adlı sempozyumda Avrupa Konseyinin çok dillilik politikasının gerekçelerini şöyle açıklamaktadır:

" *[…] para birliğini kabul eden AT'na üye devletler, kendi çıkarlarını göz önünde tutarak* ***dil birliği*** *politikasına karşı çıkmıştır, […] karşı çıkmasının sebebi, her Avrupa devletinin kendi dil ve kültürünün boyunduruğu altına girmesini istememesinden ileri gelmektedir. […]. Onun için AT'na üye devletler, dilde (hem ülke içinde hem de ülke dışında)*

çeşitlilik ve çok dillilik *prensibini uygulama yoluna gitmişlerdir. […]. Bundan dolayı AT'na üye devletlerin dil politikası hem ülke içinde hem de ülke dışında* ***eşitlik, çeşitlilik ve çok dillilik*** *prensibine dayanmaktadır."*

07.02.1992 tarihinde imzalanan Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği kurulmuş ve 1993 yılında 'Avrupa Birliği Vatandaşlığı' resmen yürürlüğe girmiştir. AB, üye devletlerle işbirliği yaparak eğitimde, yabancı dil öğretiminde, öğretmen ve öğrenci değişim programlarında, diplomaların karşılıklı tanınmasında Avrupa anlayışını geliştirir (Maastricht-Vertrag, 1995).

Avrupa Konseyi, 31.03.1995'te aldığı kararda 'dil çeşitliliğinin' geliştirilmesinin eğitimin ana görevlerinden biri olduğunu tespit ediyor ve her Avrupa vatandaşına dil çeşitliliğinin özünde var olan 'kültürel zenginliğin' aktarılması gerekçesiyle üye devletlerde verilen yabancı dil derslerinin içerik açısından zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (İleri, 2001). Başka bir ifadeyle çok dillilik ve çok kültürlülük temelinde Avrupa Konseyi, yabancı dil öğretim programlarına Avrupai bir yaklaşım getirerek Avrupa vatandaşlığı fikrini kuvvetlendirmektedir.

Demirel (2005:75), 2001 yılının Diller Yılı olarak ilan etmedeki temel amacın, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmak, bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmak ve bunun yanı sıra çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil örenmeyi teşvik etmek olduğunu ifade etmektedir.

Avrupa'da çok dilliliği yayma ve bunu üye ülkelerin eğitim politikalarına yansımalarını sağlamak amacıyla Konseyin bünyesinde yer alan 'Yaşayan Diller Bölümü', 'Dil Politikası Birimi'ne dönüştürülmüştür. Birimin temel görüşü, demokratik vatandaşlık hakları bağlamında herkesin dil öğrenme hakkı olduğudur (Ataç, 2008:8).

"Diller zenginliğine sahip Avrupa kıtasında yaşayan insanlar için çok dil öğrenmek, kültürel mirası yeni kuşaklara devretmek ve mevcut dilleri yaşatabilmek için bir zenginliğin doğurgusudur. Bu dil zenginliğine sahip çıkılmalıdır. Bu bağlamda dil politikası birimi Avrupa kıtasında çok dilliliği yaygınlaştırmak için çalışmalar yapmakta seminerler düzenlemekte ve projeler üretmektedir" (Demirel, 2003:243). Avrupa Konseyi'ne üye toplam 48 ülkede yürütülen en yaygın dil eğitim politikası projesi "**Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio)"** projesidir (Demirel, 2005). Bu proje çerçevesinde Avrupa Birliği, uzun vadede her vatandaşının anadili yanında en az iki yabancı dil kullanabilmesini planlamaktadır.

Avrupa Konseyi, 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) kurucu

üye olarak katılımıyla kurulmuştur. Türkiye, 5 Mayıs 1949 yılında Fransa'nın Strasbourg kentinde kurulan Avrupa Konseyi'ne aynı yıl katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu üye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır (Demirel, 2003).

Avrupa Birliğinin dil politikasının, bireysel özgürlükler temelinde çok dillilik ve çok kültürlülük anlayışına dayandığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak; sosyal, ekonomi, iletişim, bilim ve teknoloji alanlarında tüm dünyada yaşanan gelişmeler neticesinde farklı dil ve kültüre sahip Avrupa devletlerinin 'Avrupa Vatandaşlığı' bağlamında bir araya gelerek ekonomik ve siyasi bir güç oluşturma refleksi gösterilebilir. Ancak Avrupa Birliğinin çok kültürlülük ve çok dillilik temelindeki anlayışının gerçekleşmesi, öncelikle dil öğretiminde bütün ülkelerin yetkili organlarınca kabul gören müşterek hedefleri, ortak içeriği ve ortak ölçme ve değerlendirme ölçütleri kapsayan bir dil öğretim programıyla mümkün olabilir. Çünkü ülkelerin dil öğretimi müfredatlarında belli standartların olmaması, hem ölçme hem de değerlendirme açısından farklılıklara zemin hazırlamaktadır. Bu sorunun çözümü; toplumsal ve bireysel gereksinimler dikkate alınarak amaç, içerik ve değerlendirme boyutlarıyla benzerlikler gösteren dil öğretim programlarının tüm ülkelerce işe koşulmasıyla olasıdır. Böylece öğrenene belli bir kurs ve program sonucunda verilen not ya da puanın hangi kazanımlara işaret ettiği daha şeffaf olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, Avrupa Birliği, çok dilli ve kültürlerarası bilinç temelinde dil öğretiminde müşterek bir standardı belirlemek amacıyla "Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi" ve "Avrupa Dil Portfolyosu" kavramlarıyla tanımladığı yaklaşım ve öğretim metodunu geliştirmiştir.

1. Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (DAORÇ)

Avrupa Konseyi, Avrupa'daki çokdillilik talebine "Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi: Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme" ile karşılık vermiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (DAORÇ), Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve taslak çalışmasında Dr John Trim, Dr Brian North, Prof. Daniel Coste ve Joseph Sheils'un yer aldığı bir dil politikası projesidir (Europarat, 2001:7). DAORÇ; amacı, Avrupa'da çokdilliliği ve buna bağlı olarak kültürel yeterliliği yerleştirmek olan Avrupa Konseyi dil politikası için bir araçtır. Bu araçla, iki amaç gerçekleşmektedir (Europarat, 2001:3):

1-Dilin tüm alanlarında kullanıcıyı cesaretlendirmek ve

2-Kullanıcılar arasında deneyim paylaşımını ve işbirliğini kolaylaştıran bir iletişime olanak vermektir.

Avrupa Konseyini bu amaçlara taşıyan gerekçeler irdelendiğinde, küreleşmenin bir sonucu olarak farklı dil ve kültürden gelen insanların, ekonomik ve sosyo-kültürel bağlamda birbirlerine daha yaklaşmalarıyla ortak yaşam alanlarının genişlemesi neticesinde oluşan yenidünya düzeni gösterilebilir. Yenidünya düzeni doğrultusunda ülkeler her alanda politik yaklaşımlarını güncellemek zorunda kalmışlardır. Bu çerçevede Avrupa Konseyinin geliştirdiği politikalar aşağıdaki genel hedeflere dayanmaktadır:

1. Bilgi toplumuna uyum
2. Rekabet gücünün yükseltilmesi
3. İnsan gücünün serbest dolaşımı
4. İstihdamın artırılması (Sezgin, 2001:329).

Yukarıdaki genel hedeflerin gerçekleşebilmesi, öncelikle söz konusu coğrafyada dilsel iletişimin belli çerçeveye göre tanımlanması ile mümkündür. Çünkü tüm Avrupa'da artan hareketlilikle birlikte dil sertifikalarının ve okul diplomalarının tanınması ve denklikleri kaçınılmaz bir sorun olmaktadır.

"Diploma notlarının içeriği; sınıf seviyesi, öğretmen, program ve kullanılan materyal hakkında bilgi isteyen biri için oldukça yetersiz kalmaktadır.[….]. Örneğin, İsviçre'deki bir diplomada Fransızca dersinden alınan "5" notunun ne anlama geldiğini İsviçre ve Fransa'da kimler biliyor? Muhtemelen dil yeterliliği açısından Lugano'da bir kişinin Fransızcadan aldığı"5" notu ile Zürihli bir kişinin aynı dilden aldığı "5" aynı şeyi ifade etmemektedir. Zorunlu eğitim sonunda Genflinin Almancadan aldığı "4" notu ile Luzernlinin Fransızcadan aldığı "4" notu aynı değerde midir? İngilizcedeki "iyi" derecesi, bir ülkede iki yıllık bir sürece işaret ederken, başka bir ülkede yedi yıla denk gelebilir. Diplomalardaki "temel düzey", "orta düzey" ve "ileri düzey" şeklindeki tanımlamalar da belirsiz ve çok anlamlıdır …" (Schneider, 1999:17).

DAORÇ, Avrupa'da dilsel ve kültürel iletişimi belli standartlara kavuşturmak, "günümüze kadar dil alanında yapılan araştırmaların güncel durumunu özetlemek" ve geliştirdiği ölçekle dil öğrenenleri "kamusal, mesleki ve özel alanlarda dilsel açıdan aktif yapan" ve "kültürel açıdan yeterli kılan" bir dil seviye sistemini (Europarat, 2001:3) oluşturmayı amaçlamaktadır. Bununla DAORÇ, bir taraftan uygulayıcılara, "kendi amaçlarını düzenlemeye ve gereksinimlerini gidermeye olanak veren " araçlar sunuyor", diğer taraftan Avrupa'daki eğitim sistemleri arasında var olan farklılıklarından kaynaklanan "engelleri aşmak için" çözüm önerisi sunuyor. DAORÇ'nin yazarları da bu konuya işaret ederek, referans çerçevesini, "amaç, içerik ve metotların tanımlanmasına ve tüm Avrupa'da

öğrenilen ya da öğretilen amaç dilin öğretim planları, program yönergeleri, sınavlar ve ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik bir kılavuz" olarak betimlemektedirler. Bununla, Avrupa'da "derslerin, öğretim program ve yönergelerinin şeffaflığı" artırılabilir ve "farklı şekillerde düzenlenmiş dil seviye belgelerinin karşılıklı tanınması" kolaylaştırılabilir ve "modern diller alanında uluslar arası işbirliği" ve de "Avrupa ülkelerinde serbest dolaşım (hareketlilik)" iyileştirilebilir (Europarat, 2001).

Referans Çerçevesinin bir dil öğretim programı olmadığı, sadece bireyin Avrupa'da serbest dolaşımına, uluslararası işbirliğinin güçlenmesine, bireye ve çok kültürlülüğe saygıyı yükseltmeye, farklı bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştırmaya, bireysel ilişkileri etkinleştirmeye, derin bir anlayışa ulaşmaya olanak sağlamak için dil bariyerlerinin aşılmasına çözüm getirmeye çalışan bir ortak bir başvuru metni olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak DAORÇ, düzgüsel bir çerçeve ileri sürmüyor, bilakis betimsel bir karakter göstermektedir. Esas itibariyle DAORÇ, yeni bir şey değil, sadece dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme ile ilgili parametreler sistematiği ve tanımı olarak görülebilir (Quetz, 2001:555).

1.1. DAORÇ'nin Amaçları

Bu çerçeve metnin amaçlarını yine DAORÇ'den alıntı yaparak başlıklar altında özetleyebiliriz:

1.1.1. Çokdillilik

"Üye ülkeler arasında güçlü bir hareketlilik ve uluslar arası alanda etkili bir iletişim için dil öğrenimini daha çok teşvik edilmelidir, [....]" (Europarat, 2001:18). Tüm insanların gelecekte birden fazla dil edinmeleri amaçlanmaktadır. Böylelikle insanlar, bir taraftan farklı anadilleri olan kimselerle konuşarak kültür, bilim ve ekonomi alanlarında işbirliği yapabilir ve diğer taraftan farklı yaşam tarzı ve kültür bağlamında karşılıklı anlayış ve toleransı kazanabilirler. Başka bir ifadeyle çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa sayesinde, kültürel ve dilsel farklılıkları belirleyen sınırların aşılması mümkün olabilir. Çok dil edinimi ve Avrupa'daki çokdilliliğin korunması, DAORÇ'nin bir amacıdır. Bu amacın, aslında Avrupa Konseyinin "çok dilli" ve "çok kültürlü" toplum yaratma hedefine hizmet ettiği açıkça görülmektedir. Konsey, 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı" (Schneider, 1999) olarak ilan etmesi bu bilincin bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Çokdillilik, aynı zamanda bireyin serbest dolaşım talebine yanıt vermektedir. Dil edinim getirilerinin somutlaştırılması, öğrenenin yabancı dile karşı olan tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Ancak Kim (2005),

çok dilli insan sayısının ancak öğrenme isteğinin uyandırılması ve dil korkusunun asgariye indirgenmesiyle artabileceğini iddia etmektedir.

1.1.2. Kültürlerarası Bilinci Yaratma

"Yaşanılan ülke" ile " amaç dilin konuşulduğu ülke değerleri" (Benzerlikler ve açık farklılıklar) arasındaki ilişki, anlayış, bilinç ve bilgiden kültürlerarası bir şuur ortaya çıkar" (Europarat, 2001:105).

Bu alıntıyla, aynı zamanda Avrupai kültür çalışmasının iki bakış açısına sahip olduğu görülebilir: İlki "ortaklık bilinci oluşturmak", diğeri ise "çeşitliliği korumak." Bu, Avrupa Konseyinin dil politikası bağlamında çok sayıdaki Avrupa dillerinin korunması gerektiği ve dil çeşitliliği ile ortak bir vatandaşlık yani Avrupa vatandaşlığı şuurunun yaratılması anlamına gelmektedir. Demirel (2005), diller zenginliğine sahip Avrupa kıtasında yaşayan insanların çok dil öğrenmesinin doğurgularından biri olarak kültürel mirası yeni kuşaklara aktarmayı göstermektedir. DAORÇ'nin bu bağlamda, Avrupa Konseyinin 'çok kültürlü' toplum yaratma amacına, 'çok dilli birey' anlayışını üye ülkelere bir eğitim hedefi olarak göstermekle hizmet ettiği söylenebilir. Bu çerçevede Avrupa Konseyi tarafından desteklenen Erasmus ve Socrates gibi öğrenci değişim programları, öğrencilere farklı kültürlerle karşılaşma olanağı vermek suretiyle aslında bireye kültürler arası bilinci aşılama amacını gerçekleştirmektedirler.

Demek ki, dil derslerinde sadece ülke bilgisini içeren konular yeterli değildir, aynı zamanda öğrenene, hem kendi kültürü hem de yabancı kültür hakkında bir bilinç oluşturarak kültürlerarası yeterliliğin kazandırılması amaçlanmalıdır. Vollmer, yabancı dil derslerinde kültürlerarası yeterliliğin önemine şöyle değinmektedir: *[….].Yabancı dil dersi, kültürlerarası konuşma davranışının yansıtılmasına olanak vermelidir. [….]* (Vollmer, 1998:216). Ancak farklı kültürlerle karşılaşma, kültürleri karşılıklı değerlendirme anlamına gelmemelidir. 'Kültürlerarası' kavramını, 'kültürler arasına eşit değer bilincini yerleştirme' şeklinde tanımlamaktadır (Gogolin, 2003).

1.1.3. Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirmede Şeffaflık

"DAORÇ, amaç, içerik ve metotların açıkça tanımlanması için ortak bir çerçeve ortaya koymakla derslerin, öğretim planlarının ve eğitim durumlarının şeffaflığı noktasında kaliteyi yükseltmektedir [……]" (Europarat, 2001:14). DAORÇ, şeffaflık ve tutarlılık özelliğiyle Avrupa'da farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan bariyer ve engellerin aşılmasına ve ortadan kaldırılmasına olanak sağlamaktadır.

1.2. DAORÇ'nin Felsefi Temelleri

DAORÇ'in teorik esasını yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. Eski çağlardan günümüze kadar dil öğretiminde hem araç hem de yöntem (DAORÇ, ADP, e-öğrenme, uzaktan eğitim vb.) anlamında yeni bilgilerle karşılaşmak olasıdır. Radikal yapılandırmacılıkta olduğu gibi eğitsel yapılandırmacılıkta da birey, zihinsel ve duyusal bileşenlerden oluşan bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, öğrenirken yaratılan gerçek, ne anladığımıza dayanır (Peral, 2009:61).

Birbirlerine sıkı sıkıya bağlı öğrenme, bilme, davranma, kavrama ve yorumlama yetenekleri, aynı zamanda bir sürecin akış sırasını ifade etmektedir. Bilgi edinme arzusu, yaşamımız boyunca sahip olduğumuz merak duygusundan kaynaklanmaktadır. Bu anlayıştan hareketle, öğrenmede sadece eğitim dönemiyle sınırlandırılamayan yaşam boyu bir sürecin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Gerçeği yapılandırma, günlük yaşamımızın en önemli unsurudur. Öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkilendirilip yapılandırılması "**Pedagojik Yapılandırmacılık"** kavramıyla tanımlanmaktadır (Siebert, 2005). Pedagoji ve yapılandırmacılık *öğrenme* ve *gerçeğin* bilinmesi ile ilgilenir. Bu iki kavram, aynı zamanda edinim odaklı öğrenmeyi anımsatıyor ve özerk öğrenme ile ilgili tartışmalarda önemli bir rol oynamaktadırlar. Little'nin yapılandırmacı yaklaşımı da, öğrenme ve gerçeği ortak bir alana taşıma isteğine dayanmaktadır (Little, 1991; Akt: Peral, 2009:19). Bu model ayrıca yapılandırmacı odaklı yabancı dil dersinin öncüsü olarak gösterilen Wolff'a (1994) atıf yapılarak desteklenebilir. O, Little'nin yabancı dilde gerçeğe yakın etkileşimi savunan teorisini örnek almaktadır. Başka bir ifadeyle, okulda gerçeğe yakın dil ortamlarının yaratılmasıyla adeta okul bilgisi ile edinim bilgisi iç içe akmaktadır (Wolff, 1994).

Tam bu noktada "dışarıdan" bilgiye gereksinim olduğu, ancak öncelikle bilgi girişinin ön öğrenme, duygu ve bedensel hassasiyet gibi değişkenlere bağlı olduğu tezini savunmak suretiyle radikal yapılandırmacı yaklaşımdan ayrılan pedagojik yapılandırmacıdan bahsetmek gerekir. Pedagojik yapılandırmacılık, öğretme ve öğrenme sürecinde yegâne bilgi kaynağı olarak görülen öğretici imajını kabul etmemektedir. Piaget'e dayandırılan uyum kavramı, pedagojik yapılandırmacı yaklaşımda öğreticinin rolünü belirliyor ve öğreticiyi, öğrenci ile bilgi arasındaki mutlak aracı olarak tanımlamıyor. Yapılandırmacı eğitim, öğrenene daha çok ön öğrenmelere yeni bilgilerin uyumunu sağlama noktasında yardım etme prensibini savunur. Bu amaç doğrultusunda öğrenene, kendi zihinsel imgelerden yararlanabilmesi ve yeni şemalar oluşturabilmesi için yeni bilgileri yapılandırmasına olanak sunmaktadır (Dubs 1995:28).

Yapılandırmacı öğrenme yönteminin kullanılması, öğrenen açısından ön öğrenmelerin kavranması anlamına gelmektedir. Yani öğrenenin bireysel dil öğrenme bilincini, öğrenme sürecinde daha etkili kullanma yeteneğine sahip olması demektir (Vetter, 2008). Öğretenler, öğrenenlere bireysel ilgilerini karşılamalarına ve ön öğrenmeleri kavramalarına olanak verecek bir çevre ya da öğrenme ortamı oluşturmak suretiyle yapılandırmacı yöntemi öğretme-öğrenme sürecine yerleştirebilir (Vetter 2008, s.107). Dersin bu şekilde organize edilmesi, öğretene ister istemez otomatik olarak öğrenimi organize eden ya da rehberlik rolünü yüklemektedir. Bu sorumluluk, eğitim durumları sürecinin yeni talepler doğrultusunda oluşturulmasını zorunlu hale getirmektedir. Eğitim durumları süreci, becerileri etkili olarak kullanmaya fırsat veren öğretme ve çalışma yöntemlerinin ya da öğretme ve öğrenme stratejilerinin ve tekniklerinin etkin şekilde yabancı dil dersine entegre edilmesi ve uygulanmasını gerektirir (Vetter, 2008).

Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımın kapıları öğretmenler tarafından yeterince zorlanmasa da, bu ders metodu, daha esnek ve daha başarılı bir yabancı dil dersi için haklı olarak vazgeçilemez bir öneme sahiptir. Bu noktada aşağıdaki ifadeler bu görüşü destekler niteliktedir: *“ ... Esaslar ve prensipler, aktüel ve gelecekteki yabancı dil derslerine yeni çerçeve çizmektedir ve bunların çoğu devam eden yapılandırmacı tartışmalarla sıkı bir ilişki içindedirler. Her ne kadar dil derslerindeki post-iletişimsel dönem “yapılandırmacı” etiketi taşımasa da, zaman içinde yaşanacak olan gelişmenin yönünü yapılandırmacı yaklaşımın belirlemiş olacağından hareket edilebilir”* (Vetter, 2008:115).

Bu görüşlerin ortak noktası, “öğrenmeyi” “kontrollü yapılandırmacı süreç” şeklinde tanımlamaları ve öğreneni öğrenme sürecinin gerçek figürü veya öznesi olarak merkeze almalarıdır. Öğrenme, ancak öz denetleme esaslarına dayanır ve kişisel sorumlulukla gerçekleştirilebilir. Öğrenen sadece dışarıdan desteklenmeli ve motive edilmelidir. Bu konuda Siebert, epistemolojik meraka ve aşağıda tanımladığı Perturbation’a işaret etmektedir: “Yapılandırmacı eğitimin (pedagoji) anahtar sözcüğü Perturbation’dur: Kendi rahatını bozan, zihnini karıştıran, emin olmayan kimsedir. Her şeyi bilen (ya da bildiğini zanneden) kimse, artık öğrenme yeteneğine sahip değildir.” (Siebert, 1994, s.34). Bu motivasyon yaklaşımını Avrupa Dil Portfolyosu ile ilişkilendirmek mümkündür. ADP, öğreneni kendi rahatını bozmak suretiyle öğrenmeye motive eden bir araç olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, portfolyo öğreneni kendi öğrenme sürecini yönlendirmeye motive etmek için vardır. Çünkü portfolyo, öğrenmede kişisel sorumluluğu, bağımsız öğrenmeyi ve bireyselliği destekleyen rehberlik işlevi de görmektedir. Özerk öğrenmeyi amaçlayan üstbilişsel stratejilerden yararlanmak söz konusudur.

DAORÇ'nin amaçları ve benimsediği yaklaşımlarla pedagojik yapılandırmanın ilkeleri örtüşmektedir. DAORÇ 'nin dil öğretim yaklaşımıyla pedagojik yapılandırmacığın esaslarını öğretme-öğrenme ortamına taşımak için Faistauer, dört prensipten bahsetmektedir (Faistauer, 2005). Bu dört prensip başarılı ve etkili bir ders için temel kabul edilmektedir. Bu dört prensip, tüm metodik ve öğretisel yaklaşımları birbirine bağlayan kırmızı iplik olarak tanımlanmaktadır. Prensiplerin temelini, öğrenciyi ve ilgisini merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. İlk ilke, öğrenmeyi aktif ve yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlayan çok dillilik ve kültürlerarasılık prensibidir. Anadil ve diğer tüm öğrenilmiş yabancı diller, derste kesinlikle bozan ya da yıkan olarak görülmüyor, bilakis yabancı dil öğrenimine yardımcı olan öğeler olarak tanımlanıyor. Prensibe göre daha önce edinilmiş dil bilgileri yapılandırmacı ve yaratıcı tarzda derse uyarlanıyor.

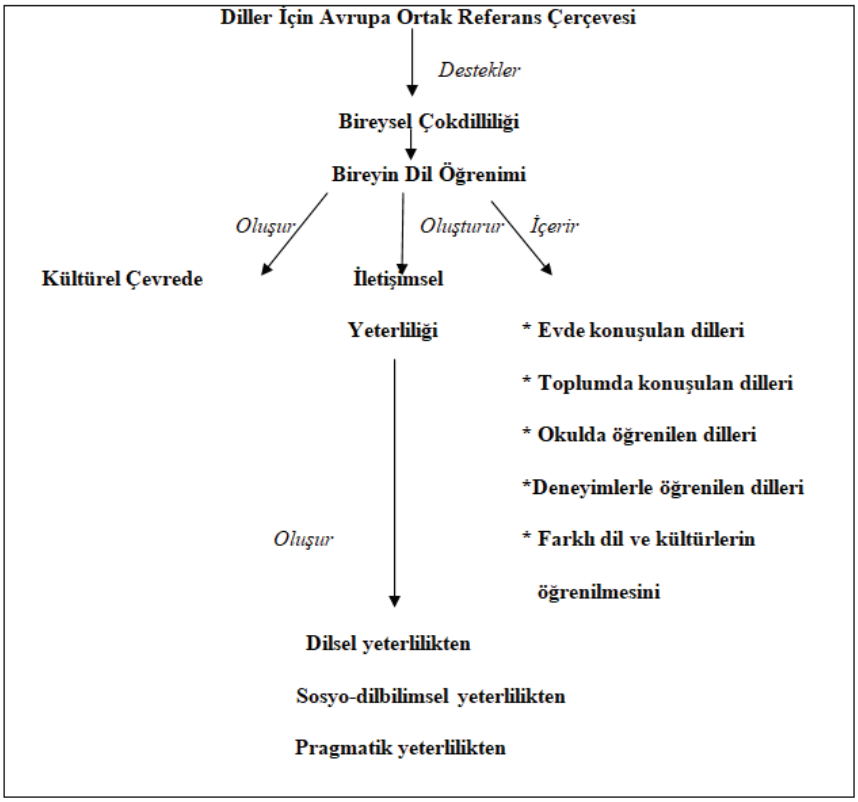
Otantiklik prensibi, ikinci prensiptir. Bu prensibe göre ise öğrenme, durum ve metnin içeriğine bağlı olmalıdır. Şayet yabancı dilin 'otantik' kullanım olanakları derste mevcut ve dersi tamamlayıcı öğe olarak görülürse" dersin seviyesi artar (Edmondson, 2002: 55). Dört beceri söz konusu olduğunda Faistauer, dört becerinin de mutlaka kazandırılması gerektiğini, ancak yeni başlayanlar için üretimsel becerilerin alımlama boyutlarına öncelik verilmesini savunmaktadır. Bu nedenle, öğrenenler başlangıçta kompleks otantik okuma ve dinleme metinleriyle yüzleştirilmelidir.

Özerklik prensibi, öğrenmeyi bir öz değerlendirme süreci olarak betimleyen anlayışa dayanan diğer bir ilkedir. Derste özerklik ve bireysel sorumluluk desteklenmelidir. Öğrenenin kendi öğrenme başarısından sorumlu tutulması, dersi daha aktif ve başarılı kılar (Faistauer, 2005). Bu anlayıştan hareketle, öğrencilere sorumluluk bilincinin aşılanması gerekir.

Dil öğreniminde sorumluluk alma fikri, son metodik ilke olan işbirliği prensibine dayanmaktadır. Bu prensibe göre, öğrenme bir sosyal süreç olarak tanımlanmaktadır. Otantik ve dayanışmacı atmosfer, etkin bir ders için vazgeçilmez olmalıdır. Grup çalışmalarına olanak veren proje ödevleri, bu prensibe uygun düşmektedir. Legutke, proje çalışmalarını " bireysel sorumluluğa ve öğrenenlerin birlikteliğine izin veren açık ve konu merkezli ders şekli" olarak tanımlamaktadır (Legutke, 2003:259). Sınıf, adeta öğrenenlerin müşterek ve bireysel olarak birbirlerinden bir şeyler öğrendikleri bir "atölye"ye benzetiliyor. Öğrenenler, tim şeklinde çalıyorlar, amaçları ve probleme dair çözüm önerilerini tanımlamayı ve proje sürecini belirlemeyi ve son olarak proje değerlendirmeyi öğreniyorlar. Bu, sosyal yeterlilikle birlikte kültürlerarası beceriyi geliştirmektedir (Faistauer, 2005).

DAORÇ'in dil öğretim yaklaşımı aşağıdaki gibi şemada özetlenmiştir.

Şekil-1: *DAORÇ'nin Dil Öğretme ve Öğrenme Felsefesi*



(Kaynak: Roggenbuck, 2009:31)

2.Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)

Avrupa Dil Portfolyosu yukarıda da ifade edildiği gibi Avrupa Konseyinin çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında geliştirdiği bir 'dil öğretim projesidir'. ADP, dil öğretim ve öğrenim sürecinde Avrupa Konseyinin Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde ön gördüğü hedeflerin gerçekleşmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Avrupa Dil Portfolyosu (ADP), dilin gerçek hayat koşullarında kullanımı üzerine odaklanan açık hedefleri olan uluslararası alanda kabul görmüş ve öğrenciye öz-değerlendirme olanağı sağlayan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Yapılan alanyazın taramasında bu yaklaşımın amaçlarının farklı açılardan irdelendiği görülmektedir. Demirel (2003), Avrupa Konseyi tarafından öngörülen bu yaklaşımın, üye ülkeler arasında yabancı dil eğitimine ve öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmak ve bu sayede bireylere dil ve kültür miraslarına sahip çıkmalarına ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarına olanak vermek ve bunun yanı sıra çok kültürlü ve çok dilli

Avrupalı olma bilincini yayarak bireyleri birden çok dil öğrenmeye teşvik etmek gibi genel amaçlarına işaret ederken Heyworth (2006) ise, dil öğretiminde bireye kazandırılması düşünülen sosyal beceriler, sorumluluk duygusu, aktif katılım ve öz değerlendirme gibi değişkenler temelinde ADP'nun özel amaçlarını ön plana çıkarmaktadır. Avrupa Konseyinin çokdillilik politikasının uygulama boyutu olarak da tanımlanabilen ADP'nun yapısını irdelemeden önce kısaca oluşum sürecine değinmenin konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

2.1.ADP'nun Tarihi Temelleri

Avrupa Konseyi, 1991 yılında "«*Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs,évaluation, certification»* başlığı altında Rüschlikon'da düzenlenen bir sempozyum sonunda Avrupa'da dil öğrenimi için kapsamlı bir referans çerçevesi oluşturmaya ve bu temelde bir Avrupa Dil Portfolyosu geliştirmeye karar veriyor (Schneider & North, 1999). Bu karara paralel olarak İsviçre eğitim kurumlarınca bir portfolyo projesi yürütülür. Bu projede yabancı dil iletişim yeteneğini alternatif yöntemlerle değerlendirmek amacıyla ampirik olarak geliştirilen öz ve özge değerlendirme ölçekleri, Avrupa Konseyi referans sisteminde dil seviyelerini betimlemek ve açıklamak için kullanılır (Schneider, 1999). 1996 yılında Freiburg'da düzenlenen "Yabancı dil yeterliliğinin öz ve özge değerlendirilmesi- Dil Portfolyo Modelleri" konulu sempozyumda yabancı dil öğretmenleri dil portfolyosu taslağı ile ilgili deneyimlerini paylaşırlar ve yeterlilik tanımlarının ve kontrol listelerinin farklı öğrenen gruplarına nasıl uyarlanabileceğini tartışırlar (Schneider, 1999).

Sonuç olarak 1997 yılında Strassburg'ta yapılan ve 40 ülkeden temsilcinin katıldığı toplantıda "Referans Çerçevesi" ve "Dil Portfolyosu" çok yönlü tartışıldı ve Avrupa Konseyi üye ülke delegeleri uygun olan dokümanların tanıtılması, portfolyo taslaklarının farklı ülkelerde denenmesi ve dil portfolyosunu Avrupa Diller Yılı olan 2001 yılında tüm Avrupa'da yaymak için karara vardılar. Bu karar doğrultusunda Avrupa Dil Portfolyosunun oluşumu 2001 yılında, uygulamaları ise 2002 yılında başlamış ve 2004'e kadar pilot çalışmalar devam etmiştir. Polonya'nın Cracow kentinde yapılan Avrupa Eğitim Bakanları toplantısında tüm eğitim bakanları kendi ülkelerinde ADP'nun 2004-2005 öğretim yılından itibaren yaygınlaştırılması yönünde karar almışlardır (Demirel, 2004).

DAORÇ ve ADP, Avrupa Konseyinin öncülüğünde 1991 yılında başlayan ve tüm üye ülke ülkelerden ilgili alan uzmanların yaklaşık 13 yıl boyunca katkı sağladığı akademik araştırmaların neticesinde geliştirilmiş yabancı dil öğretme, öğrenme ve değerlendirme yaklaşımıdır.

2.2.Tanımı ve Sınırlılıkları

Kara (2007:38) "portfolyo" kavramını bir süreç, bir ders dosyası ya da proje dosyası yani öğrencilerin kendilerine ait en iyi çalışmaları bir araya getirdikleri bir etkinlik ya da gelişim dosyası şeklinde tanımlarken Polari ve arkadaşları, portfolyonun sadece çalışmaların toplandığı ve bir araya getirildiği bir dosya olmadığını, aynı zamanda öğrenme hedefleri ve öğrenme aşamalarına dair yansıtıcı bilgiyi de içerdiğini ifade etmektedirler (Pollari,Kankaanranta&Linnakylä, 1996; Akt: Kara, 2007:38). Başka bir ifadeyle, portfolyo; öğrenenin belli bir amaç doğrultusunda bir veya birden fazla öğrenme alanlarında yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı bireysel çalışmalarının sistematik olarak bir araya getirilmesini ifade eder (Paulson,Paulsen& Meyer, 1991). Schneider (1999) ise, portfolyo kavramının dil öğretimindeki karşılığını, "öğrenenlerin çokdilliliklerini, farklı dillerdeki yeterliliklerini, dil ilişkilerini ve kültürlerarası deneyimlerini hem kendileri hem de başkaları için şeffaf bir şekilde belgelemek amacıyla bir araya getirdikleri ve devamlı güncelledikleri farklı tarzdaki bireysel etkinlik dokümanlarını yapılandırdıkları ürün dosyasıdır." şeklinde tanımlamaktadır.

Ancak dil portfolyosu yapı itibariyle mimari, resim, fotoğraf vb. mesleki alanlarda oluşturulmuş portfolyolardan farklıdır. Çünkü eğitsel dil porfolyoları belli bir yapıya sahiptirler. Eğitsel dil portfolyoları, öğrenenlerin bireysel çalışmalarının ya da proje sonuçlarının her aşamasını belgelemekle diğer mesleki alanlarda düzenlenen portfolyolardan farklı olarak formatif değerlendirmeye olanak vermektedir (Farr, 1991; Forster/ Sandoz, 1996).

2.3.ADP'nun Yapısı

ADP'nun çocuklar, gençler ve yetişkinler yönelik olmak üzere üç sürümü vardır. Tüm Avrupa Dil Portfolyoları dil yeterliliklerini tanımlamak ve derecelendirmek amacıyla DAORÇ'nde belirtilen dil referans basamaklarına (A1-A2-B1-B2-C1-C2) dayandığı için genel hedefler açısından ortak özelliklere sahiptirler (Kara, 2007). Ayrıca tüm dil portfolyoları; dil pasaportu, dil biyografisi ve dil dosyası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

2.3.1.Dil Pasaportu

Dil Pasaportu; farklı dillerde hangi seviyeye ulaşıldığını, diplomaların hangi dil seviyesi için düzenlendiğini ve dil öğreniminde okul dışı ne tür deneyimlere sahip olunduğunu gösteren standart bilgiler içermektedir. Öğrenenin öz değerlendirmesi ve DAORÇ'inde betimlenen altı dil basamağına göre edindiği diploma ve belgeler hakkında bilgi vermektedir

(Schneider, 2005). Başka bir ifadeyle, dil pasaportu kullanıcının yabancı dil yeterlilikleri hakkında genel bir bilgi verir ve dil öğrenme deneyimleri ve kültürlerarası edinimlerini özetler. Avrupa ülkelerinde serbest dolaşım hakkını kazanmak ve çalışma müsaadesi alabilmek için dil pasaportu taşımak zorunludur (Demirel, 2004). Örneğin, Alman Büyükelçiliği iş, yükseköğrenim ve evlilik gibi amaçlarla Almanya'ya gitmek isteyen Türk vatandaşlarına, ancak en az A1 düzeyinde Almanca dil bilgisine sahip olduklarını belgelemek koşuluyla vize vermektedir.

2.3.2. Dil Biyografisi

Dil Biyografisi bölümü şunları içermektedir:

-**Kullanıcının dil öğrenim geçmişi:** Bu belge, belli durumlarda sunum yapmak ve belli katılımcılara bilgi vermek için kronolojik olarak düzenlenmiş kısa ve özlü ifadeler içerecek tarzda olmalıdır.

-Farklı dillerde iletişim yeterliliğini gösteren öz değerlendirme kontrol listesi: Bu kontrol listeleri, Avrupa Konseyinin altı temel dil seviyeleri için düzenlenmiştir.

-Dil öğrenimi ve dil kullanımı hakkında bilgiler: Bu bilgiler, dil ilişkileri, farklı dillerin kullanıldığı gerçek durumlar ve kültürel deneyimler ile ilgili verileri içerir.

-Gidilen okul ve dil kurslarının öğretim programları ile ilgili bilgiler: Bu bilgiler ilgili kurum ya da kuruluştan matbu olarak temin edilmelidir. Aynı zamanda öğreten ve öğrenenler tarafından doldurulabilir.

-Farklı dilleri öğrenmek için geleceğe dair plan ve hedefleri içeren veriler: Bu, geleceğe bakıştır. Mevcut dil ve kültür deneyimi ve öz değerlendirmeden hareketle gelecekteki dil öğrenimleri için çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır (Schneider,1999).

2.3.3. Dil Dosyası

Farklı dillerde yapılan etkinlikleri yansıtan bireysel çalışmaların bir araya getirildiği bölümdür. Bu bölümde; yazılı çalışmalar (mektup örnekleri, raporlar, kompozisyonlar vb.), işitsel ve görsel materyaller ya da proje çalışma sonuçları bulundurulabilir. Belli bir zaman dilimine yönelik olması açısından bireysel çalışmaların sürekli bir araya getirilmesi ve dosyaya konması anlamlıdır. Hangi dokümanların dosyaya konulması gerektiği noktasında öğrenen öğretmenin danışmanlığına başvurabilir (Schneider, 1999). Dil bilgileri, hem öğrenen hem de ikinci ve üçüncü şahıslar için dosyada somutlaştırılır ve daha şeffaf hale getirilir (Kohonen, 2000).

2.4.ADP'nun İşlevi

Avrupa Dil Portfolyosunun, rehberlik (belgeleme) ve eğitsel olmak üzere iki işlevi vardır (Schneider, 1999). Ancak Avrupa Konseyinin 'çok dilli Avrupa vatandaşı yaratma' hedefi bağlamında, ADP'nun aynı zamanda dil politikası işlevine sahip bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme aracı olduğu söylenebilir. ADP'nun ikisi pedagojik, diğeri siyasi alanda olmak üzere üç temel işlevini başlıklar altında irdeleyelim.

2.4.1.Rehberlik (Belgeleme) İşlevi

ADP'nun belgeleme işlevi, hem katılımcılar (portfolyo değerlendiriciler) hem de öğrenen açısından önemlidir.

Katılımcılar açısından dil portfolyosunun önemini vurgulamak için Schneider (1999), portfolyonun, bir kişinin dil kullanıcısı olarak sahip olduğu deneyim ve bilgiyi kapsamlı, bilgilendirici, şeffaf ve güvenilir şekilde başkalarına aktarmasına hizmet ettiğine işaret eder. Katılımcılar öncelikle summatif değerlendirme sonuçlarıyla ilgilenirler. Onlar için diploma ve sertifikaların da belgelendirilmesi önemlidir. Çünkü onlar sadece sınavlarda elde edilen başarıyı değil, aynı zamanda kişinin söz konusu dil ve dillerde ne yapabildiğini de bilmek isterler. Diploma ve sınav notunun ifade gücü yanında farklı bilgiler de katılımcılar açısından anlamlıdır (Schneider, 1999). Katılımcılar bu bilgilere ADP'nun dil pasaportu ve dosya bölümlerinde ulaşabilirler. Kişinin yabancı bir dili öğrenmek için ayırdığı süreden, öğrenim yaptığı kuruma, öğrendiği dille ilgili aldığı sertifikalar, diplomalara kadar dil özgeçmişi hakkındaki bütün bilgilerin yer aldığı Dil Dosyası ve Dil Pasaportu, ADP'nun belgeleme ya da rehberlik işlevini yerine getirmektedir (Demirel, 2004). Katılımcılar açısından portfolyo kullanıcısının sadece okul ya da farklı dil öğretim merkezlerinden aldığı diploma ve sertifikalar değil, aynı zamanda kullanıcının öğrenci değişim programları ya da farklı nedenlerden dolayı başka bir dilin konuşulduğu ülkede bulunması neticesinde edindiği yabancı dil/dilleri belgelemesi de önemli olduğundan Dil Dosyasında yer alan dokümanların devamlı güncellenmesi gerekir.

Portfolyoda yer alan araçlar, bir ya da birden fazla yabancı dil öğreniminde ulaşılması gereken dil seviyesi ve uluslararası denklik hakkında ayrıntılı bilgi içerdiğinden öğrenene dil öğreniminde strateji belirlemesine rehberlik etmektedir (Schneider, 1999).

2.4.2.Eğitsel ve Öğretici İşlevi

ADP'nun öğreneni ve diğer katılımcıları edinilen dilsel yeterlilik hakkında bilgilendiren belgeleme işlevi yanında hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça anlamlı olan öğretici ve pedagojik işlevi de

vardır. ADP, bir taraftan öğretmene yabancı dil öğretim sürecinde öğrenciyi nasıl desteklemesi gerektiğini bildirirken diğer taraftan öğrenciye öğrenim sürecinde kendi kendini değerlendirmesine olanak vermek suretiyle yabancı dil öğrenimine olan motivasyonunu artırmaktadır (Komerak, 2008). Dil portfolyosu, öğrencinin öz değerlendirme yeteneğini geliştirir ve yabancı dil öğretiminde inisiyatif almasına yardımcı olur. Böylece öğrenciler, portfolyo çalışmasıyla birlikte yabancı dil öğrenimi sürecinde kendilerini daha iyi tanıma fırsatı bulduğu gibi neyi nasıl öğrenebileceklerini de daha ayrıntılı düşünme olanağı bulmaktadırlar, yani bireyde özerkliğin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Brychova, 2005; Akt: Borková, 2010: 13). Little ise, (1999) portfolyo yaklaşımının yabancı dil öğrenmeye getirdiği yeni kavramlar olarak öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve kültürlerarası deneyimi göstermektedir. Aslında alışılagelmiş öğretmen merkezli eğitim durumları açısından portfolyo odaklı yaklaşım bu eğitsel işleviyle bir farklılığa işaret etmektedir. Bu farklılık, öğrenenin bağımsızlığını destekleyerek sorumluluk bilinciyle onu öğretim sürecine dâhil etmek anlamına gelmektedir. Schneider (1999), öz değerlendirme ölçeklerini özerk öğrenenler için bir yol haritası şeklinde nitelemektedir. Çünkü farklı seviyeler için düzenlenmiş yeterlilik betimlemeleri içeren ölçek ve öz değerlendirme kontrol listeleri, öğrenene kendi dil becerisi hakkında detaylı bilgi vermektedir.

Demirel (2004), bu eğitsel yararların yanı sıra dil öğrenmenin saydam olması, dil düzeylerini belirlemesi, öğrenmiş olduğu bu bilgileri aktarabilmesi, transfer edebilmesi açısından da bireye önemli katkılar getirdiğini iddia etmektedir.

ADP'nun diğer bir eğitsel işlevi ise, değerlendirme boyutunda karşımıza çıkmaktadır. Formal açıdan öğrenme çıktıları, üretim ve summatif değerlendirme sonuçları önemli bir ağırlığı ifade ederken, eğitsel açıdan ise, eğitim durumları, derse katılım ve öğrenme isteği gibi formatif değerlendirme şekli merkezi ağırlıktadır (Schneider, 1999).

Kısacası ADP, eğitsel açıdan öğretmenlere tümüyle yeni bir yaklaşım sunan ve özerkliği desteklemekle de öğrenenin yabancı dil öğrenme motivasyonunu yükselten bir araçtır.

2.4.3.Siyasi İşlevi

DAORÇ'nin Avrupa Konseyi dil politikasının amaçlarına hizmet eden ve dil öğretme, öğrenme ve değerlendirme şeklinin teorik boyutu olduğu bilinmektedir. ADP ise, daha önce de ifade edildiği gibi DAORÇ'nin uygulama boyutunu yansıtmaktadır. Yani ADP, "Avrupa'da dilsel ve kültürel çeşitliliği korumak, özel ve mesleki hareketlilik için dilsel ve kültürlerarası şartlar yaratmak ve gençlerde Avrupa vatandaşlığı fikrini

geliştirmek" için Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuştur (Thürmann, 2001:5). Avrupa Dil Portfolyosunun siyasi amaçları; dil seviyelerini karşılaştırmada daha fazla şeffaflık ve tutarlılık, Avrupa sınırları içinde daha esnek hareketlilik ve Avrupa bilincinin artması şeklinde özetlenebilir. ADP, sadece özerk öğrenmenin yaratılmasına teşvik etmiyor, aynı zamanda yapı itibariyle modern yabancı dil derslerinde bireyselliğe teşvik eden siyasi ve öğretici bir dil aracı olarak anlaşılabilir (Goger & Schmidinger, 2007).

Kısaca ADP, öğrenenin güncel dil seviyesini ve dil öğrenim sürecini şeffaf ve tutarlı bir şekilde kayda geçiren belgeleme işlevine; öğreneni dil öğrenimine motive eden ve uzun vadede ise, özerk ve yaşam boyu öğrenmeye teşvik eden eğitsel işleve; çok dillilik, çok kültürlülük ve serbest dolaşım anlayışını yerleştirerek Avrupa Konseyinin Avrupa vatandaşlığı fikrini destekleyen siyasi işleve sahip öğrenci merkezli bir dil edinim aracıdır.

2.5. ADP'nun Karakteristik Özellikleri

Schneider (1999) gelişim nedenlerini hareketlilik ve şeffaflık, kapsamlı edinim değerlendirme, özerk öğrenmeyi kolaylaştırma, çok dillilik ve bireysel dil öğrenme talebine bağladığı ADP'nun karakteristik özelliklerini şu şekilde özetlemektedir.

1- Dil portfolyosu, öğrenene aittir. Hangi bilgi ve belgelerin ilave edilmesi ya da uzaklaştırılmasına kullanıcı karar verir.

2- Dil Portfolyosu, tek dilli değildir, kullanıcının çok dilliliğini de belgeler.

3- Ders üstüdür. Diğer derslerde edinilen dilleri de gösterebilir.

4- Okul içi ve okul dışı edinilen dilleri kapsar.

5- Yabancı dilde iletişim yeteneğine ve kültürlerarası deneyimlere dayanır.

6- Okulda ve okul dışındaki öğretimi belgeler.

7- Öz ve özge değerlendirmeleri içerir.

8- Hem nitel hem de nicel değerlendirmeleri kapsar.

9- Resmi ve resmi olmayan belgeleri bulundurur.

10- Dil seviyesini ve gelişimini gösterir.

11- Ürün ve süreç değerlendirilir.

12- Basamaklar arası geçişkendir.

13- Kurum ve kuruluşlar arası geçişkenlik özelliğine sahiptir.

14- Belgelendirme ve rehberlik işlevi vardır.

15- Birden çok katılımcısı vardır.

16- İki yaş grubuna hitap eder:

- Küçük öğrenenler için portfolyo (İlköğretim birinci kademe ve ikinci kademe ilk yıl).

- Genç ve yetişkinler için portfolyo (yaklaşık olarak ikinci kademe son sınıftan itibaren).

17- Portfolyo Avrupai'dir: Avrupa Konseyi logosu taşımaktadır.

18- Esnektir: Sonradan ilave edilen belgelerle dil portfolyosu geliştirilebilir ve düzeltilebilir.

ADP'nun karakteristik özellikleri göz önüne alındığında yüksek beklentilerle ilişkilendirildiği düşünülebilir. O, her şeyi tedavi eden değildir. Ancak dil öğretme ve öğrenme programlarının her kesitinde katalizör görevi görebilir (Richterich&Schneider, 1993: 41).

2.6.ADP ile DAORÇ'nin Kesiştiği Noktalar

Daha önce de değinildiği gibi esas itibariyle her iki araç da birçok ortak özellikler taşımakta ve birçok açıdan aynı felsefi görüşe sahiptirler. Çünkü ADP, bir dili öğrenme ve raporlama aracı olarak Avrupa Ortak Referans Çerçevesine (DAORÇ) ile bağlantılıdır. (Kohonen,2008, 82). Her iki aracın, Avrupa Konseyinin önceden belirlenen hedeflerini (Çok dillilik, dil bilinci, bireysel sorumluluk, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme vb.) gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmış olması, siyasi dil seviyeleri (A1,A2,B1,B2,C1,C2) açısından ortak ölçütlere sahip olduklarını belgeler niteliktedir. Ancak DAORÇ ile ADP ortak amaçlar itibarıyla benzerlikler gösterse de yapısal açıdan bir takım farklılıkları ve benzerlikleri içermektedirler. Bu farklılıklar, aşağıda dört kategoride özetlenmektedir.

2.6.1.A1-C2 Aralığındaki Referans Dil Seviyeleri

Referans Çerçevesinin çekirdeğini altı referans dil seviyesi (A1-C2) oluşturmaktadır. ADP'de ise dil seviyeleri, daha önce de anlatıldığı gibi güncel dil seviye formu şeklinde dil pasaportunda ve kontrol listeleri biçiminde diller biyografisinde karşımıza çıkmaktadır.

2.6.2.Öz değerlendirme Açısından A1-C2 Referans Seviyeleri

DAORÇ'nde öz değerlendirme ile ilgili aşağıdaki tanıma rastlanmaktadır: "Ölçekler, belli kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığına karar vermede yardımcı olacak ölçeklerin geliştirilmesi için bir kaynaktır"

(Europarat 2001:174). DAORÇ'nde öz değerlendirme ölçeği altı referans seviyeden (A1-C2) ibarettir. Referans Çerçevesinde öz değerlendirmenin önemi şu şekilde aktarılmaktadır: *" Öz değerlendirme büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bilinçli bir öğrenme ve motivasyon aracı olarak öğrenenlere, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarına ve daha etkili öğrenme stratejisi geliştirmelerine yardım edebilir"* (Europarat 2001:186). ADP'de öğrenen, öz değerlendirme yeterliliğiyle diller biyografisi bölümünde yüzleşmektedir.

Referans Çerçevesinde çok az yer verilen öğrenen odaklılık, ADP tarafından büyük oranda gerçekleştiriliyor. Bu durum her şeyden önce öz değerlendirme alanında açıkça görülmektedir. ADP'de Referans Çerçevesince ileri sürülen öz değerlendirme ölçeği, diller pasaportunda kısmi yeterliliklerin (dinleme, okuma, konuşmalara katılma, bağlantılı konuşma ve yazma) tanımlarına entegre edilmiş ve sembollerle desteklenmektedir.

Altı referans seviye, ADP'de sadece dil pasaportunun düzenlenmesi için değil, aynı zamanda kontrol listelerindeki (diller biyografisi) belli kısmi yeterlilikler hakkında karar verirken de kullanıcının karşısına çıkmaktadır. Aşağıdaki tablo A1 dil düzeyi dinleme-anlama beceri kontrol listesi örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 1: A1 Düzeyi Dinleme-Anlama Beceri Kontrol Listesi

DİNLEME-ANLAMA BECERİSİ					
Düzey	Kazanımlar	Evet	Hayır	Kısmen	Amacım
A1	1. Eğer birisi çok yavaş ve anlaşılır şekilde benimle konuşur ve bana zaman tanırsa onu anlayabilirim.				
	2. A noktasından B noktasına yürüyerek ya da toplu taşıma ile nasıl varıldığını gösteren basit bir yol yönergesini anlayabilirim.				
	3. Bana yavaşça ve anlaşılır şekilde yöneltilen soruları ve talepleri anlayabilirim. Kısa ve basit talimatları gerçekleştirebilirim.				
	4. Sayıları, fiyatları ve saatleri anlayabilirim.				

Kaynak: Profil Deutsch (2008:45)

Referans Çerçevesindeki yapabilir-tanımları ekseriyetle sınavların hazırlanması ya da dil bilgisinin sınanması için uygunken, ADP'deki

yapabilir-tanımları kişisel öğrenme sonuçlarına yönelik öz refleksleri harekete geçirmektedir (öğrenen odaklı).

2.6.3.Kültürlerarası Yeterlilik

Referans Çerçevesi, yabancı kültür bilinci yaratmak için sosyo-kültürel deneyimlerle tartışmayı destekler (Europarat 2001:105). Bu, dil bariyerlerini ortadan kaldırmak ve vatandaşları Avrupa'nın kültürel çeşitliliğine yaklaştırmak anlamına gelmektedir. Beşinci bölümde (Europarat 2001:103-130) Referans Çerçevesi, kültürlerarası iletişim konusuna değiniyor ve aşağıdaki alanlara işaret etmektedir.

- Ait olunan kültür ile yabancı kültürü birbirleriyle ilişkilendirmek.
- Kültürel duyarlılık, yetenek ve bir dizi farklı stratejileri, farklı kültüre ait kişilerle iletişim amaçlı tanımlamak ve kullanmak
- Kendi kültürü ve yabancı kültür arasında köprü vazifesini üstlenmek ve kültürlerarası yanlış anlaşılmalardan ve karşıt durumlardan kesinlikle uzak durmak.
- Basmakalıp klişeleri aşmak .

ADP'de ise, öğrenen kültürlerarası deneyimlerini diller biyografisi bölümünde belgelemek suretiyle somutlaştırmaktadır.

2.6.4.Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri hakkındaki bilgi, özerk öğrenmenin temel yeterliliğidir. DAORÇ'nde öğrenme stratejileri aşağıdaki gibi betimlenmektedir: *"**Stratejiler,** öğrenen tarafından kendi yeteneklerini harekete geçirmek, bir iletişim ortamının gereklerini yerine getirmek amacıyla becerileri ve süreci aktif hale getirmek için onlardan en mükemmel şekilde istifade etmek ve görevi en başarılı ve mümkün olduğunca amaca uygun tamamlamak için işe koşulmalıdır. […]"(*Europarat 2001:62). DAORÇ, öğrenene aşağıdaki öğrenme strateji ve teknikleri önermektedir:

* Derste yaratılan öğrenme fırsatlarını etkili şekilde kullanma yeteneği. […];

* Bağımsız öğrenme için mevcut olan materyallerden istifade etme yeteneği;

* Kavrama, analiz ve sentez becerilerini geliştirmek etkili öğrenme yeteneği [….]

* Öğrenen olarak kendisinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak;

* Kendi gereksinim ve hedeflerini tanımlama yeteneği,

* Strateji ve metotları, bireysel özelliğine ve kapasitesine uygun organize etme yeteneği (Europarat 2001:109).

Referans Çerçevesinde önerilen öğrenme teknikleri, ADP'de üstbilişsel stratejilerle bir araya getirilmiş şekilde karşımıza çıkmaktadır. Ancak DAORÇ'nin öğrenenlere ve öğretenlere belirli bir metot, yönerge ve strateji önermemesi, eleştirilerin odağındadır. Schneider (2005), DAORÇ'nin kullanıcıları belli çerçevede düşünmeye ve karar vermeye zorlamadığını, aksine bir araç olarak kullanıcının vereceği kararların temellerini hazırlamak amacı olduğunu iddia ederek eleştirilere yanıt vermektedir. DAORÇ, ders içeriklerinin belirlenen betimlemelere göre düzenlenmesi önerir, ancak kesinlikle tümüyle örtüşme söz konusu değildir. Burghoff ve Leder (2004:119) adeta bu tartışmalara son vererek "DAORÇ'nin 'İncil' olarak görülmemesi gerektiğini, bilakis edinim odaklılığa, kültürlerarası iletişime ve strateji bilgisine dair tüm önerilerin dersin daha iyi içselleştirilmesi için olduğunu savunmaktadırlar.

ADP, Referans Çerçevesini tamamlayan bir araç olarak betimlendiğinden, hem ADP hem de DAORÇ Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuştur. Her ikisinin de temel amacı, Avrupa sınırları içinde yabancı dil bilgisine belli bir standart ve şeffaflık getirme ve özerk öğrenme bilincini geliştirme esaslarına dayanmaktadır. Her iki aracın özellikleri aşağıdaki Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: DAORÇ ve ADP'nun Karşılaştırılması

DAORÇ	ADP
Avrupa Konseyinin bir aracıdır.	Avrupa Konseyinin bir aracıdır.
Avrupa sınırları içinde dil bilgisi denkliği ve şeffaflığı	Kişisel öğrenme sürecinde dil bilgisi denkliği ve şeffaflığı
A1-C2 aralığında altı referans seviyesi	Diller pasaportu ve diller biyografisinde A1-C2 aralığında altı referans seviyesi
Yapabilir-betimlemeleri	Yapabilir-betimlemeleri
Edinim odaklı yaklaşım	Edinim odaklı yaklaşım
Öz değerlendirme ölçeği anlama, konuşma ve yazma becerilerine (dinleme, konuşmalara katılma, bağlantılı konuşma, yazma) dayanmaktadır.	Öz değerlendirme ölçeği anlama, konuşma ve yazma becerilerine (dinleme, konuşmalara katılma, bağlantılı konuşma, yazma) dayanmaktadır. Buna ilaveten diller pasaportunda her beceri sembollerle gösterilmektedir.
Öğrenme stratejileri	Öğrenme stratejileri
Kültürlerarası yeterliliği temin etme	Kültürlerarası yeterliliği belgeleme

Öz ve özge değerlendirme	Öz ve özge değerlendirme
Sınavların hazırlanması	Öğrenme sürecine eşlik eden araç (planlama, kontrol etme ve öz değerlendirme)
Öncelikle öğretmen merkezli	Öğrenen merkezli

Sonuç itibariyle, DAORÇ tarafından önerilen teorik içerik, ADP'nda uygulama boyutunda karşımıza çıkmaktadır. Edinim odaklı yaklaşımda olduğu gibi öz ve özge değerlendirme alanında da ortak noktalar görüldüğü anlaşılmaktadır. ADP'de gelişme olanağı bulan öğrenme stratejilerine DAORÇ'nde atıf yapılmaktadır. Yapılan tanım ve betimlemelerden ADP'nu yabancı dil derslerinin günümüze kadar süren işleyiş tarzını değiştirme şansı sunan bir araç şeklinde özetlemek daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. ADP, yabancı dil derslerini yeniden şekillendirmek, eğitim alanında özerk ve bağımsız öğrenmeye olan toplumsal ve siyasi talebi yerine getirmek için büyük bir potansiyele sahiptir. Kısaca, ADP öğrenenin daha fazla özerk olmasına olanak veren bir dil öğrenim aracı görünümündedir.

KAYNAKÇA

1- Ataç, Bengü (2008). *Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi,* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

2- Borková, Martina (2010). *Sprachlernprogramme in Theorie und Praxis. Evaluation eines Lernmediums,* Magisterarbeit, Masaryk Uninersität in Brünn, Philosophische Fakutät, Institut für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik. Brünn

3- Burghoff, Claudia &Leder, Gabriela (2004). *Sprachkurse an Hochschulen zwischen Modularisierung und Referenzrahmen. Fremdsprachen und Hochschule (FuH) 71*, 79-88.

4- Demirel, Özcan (2003). Avrupa Birliği ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma,* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, 239-249.

5- Demirel, Özcan (2004). *Yabancı Dil Öğretimi.* İstanbul: Pegem.

6- Demirel, Özcan (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi. 33* (167), 71-82.

7- Demirel, Özcan (2010). *Yabancı Dil Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi. 5.Baskı. 135

8- Dubs, Rolf (1995). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: skv* (Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes).

9- Duftner, Maria (Februar 2001).Europäische Idendität. *Seminar aus Österreichischer Regimelehre im Sommersemester 2000 "Demokratie und Europäische Union",*Wien.

10-Edmondson, Willis (2002). Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser? (Editor: Bausch, K.).*Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 55-65.

11-Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

12- Faistauer, Renate (2005). Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft, Perspektiven. XII. 136 Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT).* August. Graz. 8-17.

13- Farr, Roger (1991). *Portfolios: Assessment in Language Arts.* ERIC Digest. ERIC Dokument Reproduction Service No ED334603.

14- Forster, S.&Sandoz, C. (1996). Portfolio de Mathématiques á l' Ecole Primaire, (Edited by: Leon Paulson). *Mode d'emploi Tiré de " Portfolio guidelines in primary math"*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagopgiques,

15- Goger, Reinhard und Schmidinger, Elfriede. (2007). Das Portfolio: eine Maßnahme zur Individualisierung im Unterricht der Hauptschulen. *Erziehung und Unterricht 5-6*, 401-407.

16- Gogolin, Ingrid (2003). Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, (Editor: Bausch, K.-R., Christ, H.,und Krumm, H.-J.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* Frankfurt a. M. (u.a.): A. Francke, 96- 101.

17-Heyworth, Frank (2006). The Common European Framework. *ELT Journal Volume 60/2 April,* 181-183.

18-İleri, Esin (25-26.10.2001). AB'nin Dil Politikası ve 3. Ülkelerden Gelen Öğrencilere Uygulanan Yöntemler Örnek: Almanya'da Türkçe (Bildiri). *Avrupa`da Türkçe Öğretmi Sempozyumu,* Ankara.

19- Kara, Hannele (2007). *Ermutige Mich Deutsch zu sprechen" Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen,* Dissertation, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 315. University of Jyväskylä, Jyväskylä.

20- Kim, Hallan (2005) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen als Orientierung für den Fremdsprachenunterricht in Korea.

21- Kohonen, Viljo (2000). Exploring the Educational Possibilities of the "Dossier": Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio. *Strasbourg: Conseil de l'Europe.* (Document DGIVEDU- LANG (2000) 30 rev.) www.coe.int/T/DG4/ Portfolio/.../studies_kohonen_westhoff.doc 02.01.11.

22- Kohonen, Viljo (2008).The european language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Developing the ELP as part of the Common Framework. *Developments in reflective language learning and self-assessment,* University of Tampere, 77-94. http://www. script.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfoli o.pdf (8.6.2010)

23- Komarék, Friderike (2008). Der Referenzrahmen und seine praktischen Auswirkungen im Fremdsprachenunterricht. (Editor: Kratochvílová, Iva und 139 Nálepková, Jana). *Sprache: Deutsch. Beiträge des internationalen germanitischen Symposiums Opava / Sambachshof* 5. - 11. 10. 2007. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 178-189.

24- Krumm, Hans Jürgen (2004) Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 30.* München: iudicium, 163-181.

25- Legutke, Michael K. (2003). Projektunterricht. (Editor: Bausch, K.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* (4. Auflage). Tübingen: Francke, 250- 265.

27- Little, David: (1999). Learner autonomy: drawing together the threads of selfassessment, goal-setting and reflection, 1-3. http://www.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/00_10/06/0 6%20 Supplementary%20text.pdf. Erişim Tarihi: (13.9.2009)

26- Little, David. (2004). Constructing a theory autonomy: some steps along the way. (Editor: K. Mäkinen, P. Kaikkonen&V.Kohonen). *Future perspectives in foreign language education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 101, 15-25.

28- Maastricht-Vertrag (1995). *Vertrag über die Europäische Union*. 148 – 151. 140

29- Paulson, F. Leon, Paulson, Pearl R. und Meyer, Carol A. (1991). What makes a portfolio a portfolio?. *Educational Leadership, 48* (5), 60-63.

30- Peral, Karin Pru (2009). *Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch-Spanisch): Und die Lernenden wissen jetzt, was sie beim Lernen tun?,* Dissertation, Universität Wien, Wien.

31- Quetz, Jürgen (2001). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. *Info DaF, 28*(6), 553-563.

32- Richterich, René & Schneider, Günter (1993). Transparence et coherence: pour qui et pourquoi?, *Conseil de l'Europe* . 35-42

33- Roggenbuck, Isabelle Mordellet (2009). Europäische Sprachenportfolio, individuelle Mehrsprachigkeit, Selbstevaluation: die Rolle der Sprachlernbiographie. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 48*, 27-40.

34- Schneider, Günther (1999). Wozu ein Sprachenportfolio ? *Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version),* Institut für deutsche Sprache, Universität Freiburg / Schweiz,

35- Schneider, Günther (2005). Der "Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen" als Grundlage von Bildungsstandards für die FremdsprachenMethodologische Probleme der Entwicklung und Adatierung von Kompetenzbeschreibungen. *Thema, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27* (1), Academic Press Fribourg,13-36.

36- Schneider, Günther; North, Brian (1999). *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Schlussbericht zum Projekt «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als

Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente». Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme.

37- Sezgin, İlhan (2001).Avrupa Birliğinin Eğitim, Öğrenme ve Gençlik Politikaları, *Türkiye-AB İlişkileri Sempozyumu.* Ankara: Ankara Ofset.

38- Siebert, Horst (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung.* Weinheim und Basel: Beltz.

39- Thürmann, Eike (2001). *Das Portfolio ABC-Darium als bearbeitete Handreichung zum Projekt „Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich".* Graz: ÖSZ.

40- Vetter, Eva (2008). Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts. (Editor: Tanzmeister, Robert) , 95- 118.

41- Vollmer, Helmut J. (1998). Fremdsprachendidaktik im Aufbrauch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. (Editor: Gogolin, I., Krüger, Potratz, M., Meyer, M.A.). *Pluralität und Bildung.* Opladen: Leske + Budrich, 213-234

42- Wolff, Dieter (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?. *Die Neueren Sprachen 93,* 407-429. www.edition.cens.cnrs.fr/revue/nca/2005/v/n1/010905ar.html, Erişim Tarihi: 02.01.2008.

Bölüm 35

"ENERJİ DÖNÜŞÜMÜ" ÖĞRENCİLERCE NASIL ALGILANIYOR?

Fatma COŞTU[1]

1 Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, fatmacostu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7101-6267

1. Giriş

Yaşanabilir mutlu bir gelecek için toplumun hemen hemen tüm bireylerin enerji konusunda eğitim alması önemlidir. Enerji konusunda yapılan eğitimleri; enerji ile ilgili bilgi içeriğinin öğrenilmesi, olumlu tutum oluşumunu sağlama ve davranışsal kazanımlara ulaşma şeklinde özetlemek mümkündür. Yapılan bu eğitimler sayesinde, toplumdaki tüm bireylerin enerji tasarrufunu sağlamaya katkı yapmanın yanı sıra enerjinin etkili kullanımıyla ilgili isabetli kararlar almalarında yardımcı olmak mümkündür (DeWaters & Powers, 2011). Bu bağlamda, enerji ile ilgili konularda toplumun yeterli düzeyde bilimsel bilgi sahibi olması oldukça önemlidir. Bu öneminden hareketle; enerji kavramı ve bu kavramla ilişkili diğer kavramların öğretimi, eğitim sürecinde dikkate alınması gereken önemli hususların başında gelmektedir.

Kavramlar, yaşadığımız çevremizdeki objeleri, olayları tanımamıza yardımcı olmanın ötesinde insanlarla olan iletişimimizi de kolaylaştırır. Bundan dolayı da eğitim öğretim ortamında öğrencilerin kavramları öğrenmesi ve bu öğrenmeyi kalıcı hâle getirmesi önemli bir süreç olarak görülmektedir (Ayas vd., 1997; Ülgen, 2001; Beydoğan, 1998; Coştu ve Şendur, 2018). Bilimsel anlamda iletişime geçmek de temel kavramların yanılgı ya da yanlışlıktan uzak bir biçimde bilimsel bilgilerle tutarlı bir biçimde öğrenilmesi ve öğretilmesini gerektirmektedir (Ayas vd., 1997; Coştu ve Şendur, 2018). Bu açıdan tüm disiplinlerde olduğu gibi fen bilimleri disiplininde de temel kavramların öğrenilmesi ve öğretilmesi önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, fen bilimlerinin birçok temel kavramı ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu temel kavramlardan bazılarını ısı ve sıcaklık (örneğin, Aydoğan vd., 2003), fiziksel ve kimyasal değişim (örneğin, Çayan ve Karslı, 2015), buharlaşma (örneğin, Coştu ve Ayas, 2005), yoğunlaşma (örneğin, Coştu, Ayas ve Niaz, 2012) kaynama (örneğin, Coştu, Ayas ve Ünal, 2007) ve çözünürlük (örneğin, Çalık, Ayas ve Coll, 2009) gibi kavramlar sıralanabilir. Literatürde yapılan bu ve benzeri araştırmalar, öğrencilerin fen bilimlerindeki temel kavramlarla ilgili bilimsel görüşlerle tutarlı olmayan fikirlere sahip olduklarını ve bu fikirlerin temelini çoğunlukla öğrenme ortamına gelmeden önce günlük hayattan edindikleri deneyimlerin oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Son yıllarda enerji konusuna verilen öneme paralel olarak ülkemizde ortaya konulan öğretim programlarında bu konu ön plana çıkartılmıştır (Töman, 2011; Yıldırım, Tanık-Önal ve Büyük, 2019). Bu bağlamda da, literatürde öğrencilerin anlama düzeylerini ve kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmış ya da yapılagelmektedir (Yürümezoğlu, Ayaz ve Çökelez, 2009; Töman, 2011; Bezen, 2014; Güven, 2017; Kaplan, 2019; Yıldırım, Tanık-Önal ve Büyük, 2019). Enerji pek çok bilim dalı

tarafından kullanılan ortak, disiplinler arası bir konu olduğundan, hem fiziksel hem kimyasal hem de biyolojik boyutlarıyla ele alınması gereken önemli bir konudur (Gürdal, Bayram ve Şahin, 1999; Özmen, Dumanoğlu ve Ayas, 2000; Töman, 2011). İlgili literatürde enerji kavramıyla ilişkili öğrenciler tarafından anlaşılmasına yönelik araştırmalar yapılmasına rağmen yine de sayısının sınırlı düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Enerji kavramıyla ilgili ifade edilen bu sınırlılığın enerji kaynağı, enerjinin korunumu, enerji dönüşümü ve enerjinin depolanması gibi kavramlarda daha fazla yaşandığını söylenebilir. Enerji, enerji dönüşümleri, enerji kaynaklarının etkili kullanımı ve ilişkili diğer kavramların öğrenciler tarafından öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve varsa bu kavramlarla ilgili kavram yanılgılarını belirlemenin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Tüm bahsedilenlerden hareketle, bu çalışmanın amacı, fen öğretim programlarında önemli bir yeri olan enerji dönüşümü konusunda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anlamakta güçlük çektiği noktalar ve zihinlerinde var olan kavram yanılgılarını belirlemektir.

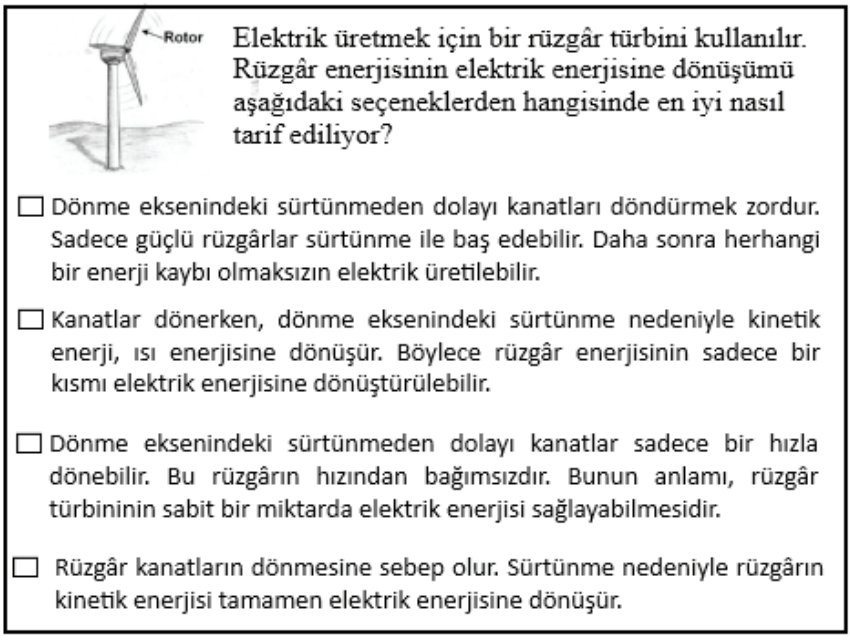
2. Yöntem

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu türden bir tarama modelinde; mevcut bir durum, değişikliğe ya da herhangi bir müdahaleye uğratılmadan betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2008). Bu modelde, betimlenecek mevcut durum belirlenen amaç kapsamında incelenerek, veriler toplanır ve elde edilen veriler ışığında da mevcut durum tasvir edilmeye çalışılır. Bu yöntem, kısa bir zaman içerisinde belirlenen ve incelenen durumun inceleme olanağı sağladığından dolayı bireysel yürütülen çalışmalar için uygun bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2008; Çepni, 2007).

Bu çalışmanın örneklemini İstanbul Bahçelievler ilçe sınırları içerisinde bir ortaokulunun 8. sınıfında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 30 tanesi kız ve 20 tanesi ise erkek olup yaşları 13-14 yaş aralığında değişmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcı öğrenciler fen bilimleri dersi kapsamında enerji dönüşümleri konusunu öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde araştırmanın yapıldığı dönemde görmüşlerdir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Neumann vd. (2013) tarafından geliştirilen bir test dilimize uyarlanmak suretiyle kullanılmıştır. Testin orijinal halinde yer alan sorulardan 4 tanesi öğrenci düzeyine uygun olmadığı gerekçesiyle çıkartılmasına karar verilmiştir. Testin orijinal halinde bulunan testin güvenirliği hesaplanmış ve 0,71 olarak bulunmuştur (Neumann vd., 2013). Testin dilimize uyarlanması yapıldıktan sonra bir

alan eğitimi uzmanı ve görev yapmakta olan 2 Fen Bilgisi öğretmeni ile soruların gerek öğrencilerin seviyesine uygunluğu gerekse de dil ve bilimsel anlatım açısından uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde testin geçerliği sağlanmıştır. Testte yer alan sorulardan bir tanesi örnek olarak Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. *Testte Yer Alan Örnek Soru Maddesi*

Testin güvenirliği ise SPSS paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Hazırlanan test asıl çalışma grubundan farklı bir grup öğrenciye (n=45) uygulaması yapılarak Cronbach alfa güvenirlik sabiti hesaplanmış ve 0,73 olarak belirlenmiştir. Hem testin orijinal hali hem de testin dilimize uyarlanmış halinin güvenirlik sabiti değerlerinin 0.70'den büyük olması durumunda bu testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk vd., 2018). Testte yer alan her bir soru maddesindeki seçeneklerden bir tanesi doğru cevap, diğerleri ise anlama güçlükleri ve kavram yanılgılarına işaret eden cevaplardan oluşmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak enerji dönüşümleri ile ilgili anlama güçlükleri ve kavram yanılgıları belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında uygulanan testten elde edilen veriler, her bir soru için ayrı ayrı analiz edilmiş ve tablolarda ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca, her bir soru kapsamında belirlenen anlama güçlükleri ve kavram yanılgıları da soru bazında verilmiştir.

Öğrencilerin teste yer alan birinci soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 1'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 1. *Testin Birinci Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

Soru 1: *İki özdeş araba aynı hızlarda farklı yollarda gidiyor. Yandaki şekilde görüldüğü gibi yollardan biri vadi iken diğeri dağ yamacında yer almaktadır.* ***Bu araçların enerjileri hakkında ne söylenebilir?***	f
✓ Dağ yamacındaki araba daha fazla enerjiye sahiptir çünkü kinetik enerjisine ek olarak daha fazla potansiyel enerjiye sahiptir.	28
✓ Her iki otomobil de aynı miktarda enerjiye sahiptir, çünkü her iki araba da aynı miktarda kinetik enerjiye sahiptir.	16
✓ Vadi yolunda sürülen araç sadece kinetik enerjiye sahiptir. Daha yamacındaki yolda olan araç ise sadece potansiyel enerjiye sahiptir.	6

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=28) bu soruya *"Dağ yamacındaki araba daha fazla enerjiye sahiptir çünkü kinetik enerjisine ek olarak daha fazla potansiyel enerjiye sahiptir"* şeklinde cevap vererek doğru cevaplamışlardır. Doğru cevap veren öğrenciler dışında yanlış cevap veren öğrenciler ise birtakım kavram yanılgısını zihinlerinde bulundurmuşlardır. Yanılgılı cevap veren öğrencilerin büyük bir kısmı (f=16) *"Her iki otomobil de aynı miktarda enerjiye sahiptir, çünkü her iki araba da aynı miktarda kinetik enerjiye sahiptir"* şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevabı veren öğrenciler aracın dağ yamacı ya da vadi fark etmeksizin aynı kinetik enerjiye sahip olacağına dair bir kavram yanılgısına sahip olduğu söylenebilir. Az sayıda öğrenci (f=6) ise, *"Vadi*

yolunda sürülen araç sadece kinetik enerjiye sahiptir. Daha yamacındaki yolda olan araç ise sadece potansiyel enerjiye sahiptir." şeklinde cevap vererek vadi yolundaki aracın potansiyel enerjisini ve dağ yamacındaki aracın kinetik enerjisini hesaba katmadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin teste yer alan ikinci soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 2'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 2. *Testin İkinci Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

Soru 2: *Düz bir yolda araba sürülürken arabanın benzini biter.* ***Araba neden yavaşlar ve benzin bittikten sonra neden durur?*** 	f
✓ Sürtünme nedeniyle kinetik enerji ısı enerjisine dönüşür. Araba artık benzinle çalışmayacağından, araba durana kadar kinetik enerji azalır.	26
✓ Araba artık benzinle çalışmıyorsa, tekeri daha yavaş döner. Lastikler uzun süre dönmediğinde, sürtünme oluşur ve kinetik enerji, ısı enerjisine dönüşür.	18
✓ Araba benzinle çalışmıyorsa kinetik enerjisi yoktur. Kinetik enerjisiz araba sürtünme ile başa çıkamaz ve durur.	6

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=26) bu soruya *"Sürtünme nedeniyle kinetik enerji ısı enerjisine dönüşür. Araba artık benzinle çalışmayacağından, araba durana kadar kinetik enerji azalır."* şeklinde cevap vererek doğru cevaplamıştır. Doğru cevap veren öğrenciler dışında yanlış cevap veren öğrenciler ise birtakım kavram yanılgısını zihinlerinde bulundurmuşlardır. Yanılgılı cevap veren öğrencilerin büyük bir kısmı (f=18) *"Araba artık benzinle çalışmıyorsa, tekeri daha yavaş döner. Lastikler uzun süre dönmediğinde, sürtünme oluşur ve kinetik enerji, ısı enerjisine dönüşür"* şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevabı veren öğrenciler oluşan sürtünmenin lastiklerden kaynakladığına dair bir kavram yanılgısına sahip oldukları belirlenmiştir. Az sayıda öğrenci (f=6) ise, *"Araba benzinle çalışmıyorsa kinetik enerjisi yoktur. Kinetik enerjisiz araba sürtünme ile başa çıkamaz ve durur"* şeklinde cevap vererek kinetik enerjinin benzin olmadan oluşmayacağına dair kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin teste yer alan üçüncü soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 3'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 3. *Testin Üçüncü Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

Soru 3: *Çarpışma testi sırasında, bir araba duvara çarpar ve durur.* ***Kazada meydana gelen enerji değişimleri için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?***	f
✓ Toplam enerji azalır. Bunun sebebi, aracın duvar tarafından durdurulmasından sonra aracın kinetik enerjisinin kaybolmasıdır.	36
✓ Toplam enerji aynı kalır. Otomobilin kinetik enerjisi tamamen duvarın kinetik enerjisine dönüşür. Ancak duvar arabadan çok daha büyük olduğu için, duvar hareket etmiyor.	8
✓ Toplam enerji aynı kalır. Aracın çarpışmadan önceki kinetik enerjisi, çarpışmadan sonra duvarın enerjisi ve arabanın iç enerjisi büyüklüğü kadar artar.	6

Tablo 3'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=36) bu soruya *"Toplam enerji azalır. Bunun sebebi, aracın duvar tarafından durdurulmasından sonra aracın kinetik enerjisinin kaybolmasıdır"* şeklinde cevap vererek doğru cevaplamıştır. Doğru cevap veren öğrenciler dışında az sayıda yanlış cevap veren öğrenciler ise birtakım kavram yanılgısını zihinlerinde bulundurmuşlardır. Yanılgılı cevap veren öğrencilerin çoğunluğu (f=8) *""Toplam enerji aynı kalır. Otomobilin kinetik enerjisi tamamen duvarın kinetik enerjisine dönüşür. Ancak duvar arabadan çok daha büyük olduğu için, duvar hareket etmiyor"* şeklinde cevap vererek enerjinin değişmeyeceğini hesaba katmış. Fakat iç enerjiyi hesaba katmamıştır. Az sayıdaki öğrenci (f=6) ise, *"Toplam enerji aynı kalır. Aracın çarpışmadan önceki kinetik enerjisi, çarpışmadan sonra duvarın enerjisi ve arabanın iç enerjisi büyüklüğü kadar artar"* cevabını vererek toplam enerjinin aynı kalacağını, çarpışmadan sonraki kinetik enerjinin kaybolmayarak duvarın enerjisi ve arabanın iç enerjisine dönüşeceğini düşündüğü belirlenmiştir.

Öğrencilerin teste yer alan dördüncü soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 4'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

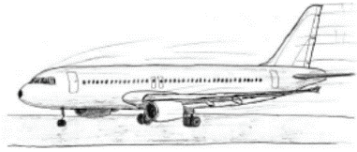
Tablo 4. *Testin Dördüncü Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

Soru 4: *Yay kullanılarak ok şekildeki gibi havaya fırlatılıyor.* ***Fizik bakış açısıyla bakıldığında ok hakkında ne söylenebilir***	f
✓ Fizik yönüyle bakarsak ok hareket ettiği için ok kinetik enerjiye sahiptir.	34
✓ Fizik yönüyle bakarsak ok hızlı uçtuğu için yerçekimi enerjisi vardır diyebiliriz.	16

Tablo 4'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=34) bu soruya *"Fizik yönüyle bakarsak ok hareket ettiği için ok kinetik enerjiye sahiptir"* şeklinde cevap vererek doğru cevaplamıştır. Doğru cevap dışında cevap veren öğrencilerin tamamı (f=16) *"Fizik yönüyle bakarsak ok hızlı uçtuğu için yerçekimi enerjisi vardır diyebiliriz"* şeklinde yanıtlamışlardır. Okun hızlı uçmasına bağlı olarak yerçekimi enerjisi oluştuğunu düşündükleri bir kavram yanılgıları mevcuttur şeklinde bir yorum yapılabilir.

Öğrencilerin teste yer alan beşinci soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 5'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 5. *Testin Beşinci Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

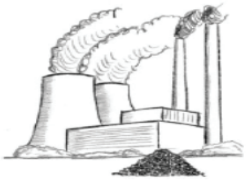
Soru 5: Bir uçak piste iniyor ve fren yapıyor. ***Bu uçakla ilgili aşağıda verilenenlerden hangisi doğrudur?*** 	f
✓ İç enerjideki artış, uçak zemine çarptığında kaybettiği kinetik enerjiye eşittir. Kinetik enerji sürtünmeden dolayı ısı enerjisine dönüştüğü için uçağın frenleri ısınır.	34

✓ İç enerjinin artışı, uçak yere çarptığında oluşan kinetik enerjiden daha küçüktür. Kalan kinetik enerji, frenlerin aşınmasına yol açar.	16

Tablo 5'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=34) bu soruya *"İç enerjideki artış, uçak zemine çarptığında kaybettiği kinetik enerjiye eşittir. Kinetik enerji sürtünmeden dolayı ısı enerjisine dönüştüğü için uçağın frenleri ısınır"* şeklinde cevap vererek doğru cevaplamışlardır. Doğru cevap dışında cevap veren öğrencilerin tamamı (f=16), zihinlerinde sürtünmeden dolayı oluşan ısı enerjisi yerine kinetik enerjinin frenlerin aşınmasına yol açtığına dair var olan kavram yanılgısından dolayı *"İç enerjinin artışı, uçak yere çarptığında oluşan kinetik enerjiden daha küçüktür. Kalan kinetik enerji, frenlerin aşınmasına yol açar"* şeklinde yanıtlamışlardır.

Öğrencilerin teste yer alan altıncı soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 6'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 6. *Testin Altıncı Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

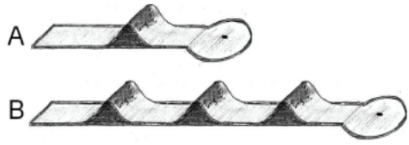
 **Soru 6:** *Kömür yakan bir elektrik santrali elektrik üretir.* ***Kömür yakan bir elektrik santralinde elektrik üretimini nasıl tanımlarsınız?***	f
✓ Kömürün kimyasal enerjisi, buharın kinetik enerjisine dönüşür. Daha sonra, buharın kinetik enerjisi elektrik enerjisine dönüştürülür.	16
✓ Kömür yakılarak elde edilen kömürün kimyasal enerjisi, buharın kinetik enerjisine dönüşür. Bu kinetik enerji, elektrik üretmek için kullanılan elektronlara aktarılır	16
✓ Kömürün kimyasal enerjisi buhar üretmek için kullanılır. Daha sonra, sıcak buharın kimyasal enerjisi elektrik enerjisine dönüştürülür.	12
✓ Kömürün yakılmasıyla kimyasal enerji üretilir, daha sonra bu enerji de buharın kinetik enerjisine dönüştürülür	6

Tablo 6'de görüldüğü üzere, öğrencilerin bir kısmı (f=16) bu soruya *"Kömürün kimyasal enerjisi, buharın kinetik enerjisine dönüşür. Daha sonra, buharın kinetik enerjisi elektrik enerjisine dönüştürülür"* doğru yanıt vermişlerdir. Fakat bu soruda diğer sorulardan farklı olarak çok

sayıda öğrenci yanılgı içeren cevaplar vermişlerdir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=16) *"Kömür yakılarak elde edilen kömürün kimyasal enerjisi, buharın kinetik enerjisine dönüşür. Bu kinetik enerji, elektrik üretmek için kullanılan elektronlara aktarılır"* cevabını vermişlerdir. Bu cevaba bakılarak öğrencilerin kinetik enerjinin elektrik enerjisine dönüşmek yerine elektrik üretmek için kullanılan elektronlara aktarılacağına dair bir kavram yanılgısına sahip oldukları söylenebilir. Yine yanılgı ifadesi içeren öğrencilerin bir kısmı (f=12), kinetik enerjiyi hesaba katmayarak *"Kömürün kimyasal enerjisi buhar üretmek için kullanılır. Daha sonra, sıcak buharın kimyasal enerjisi elektrik enerjisine dönüştürülür"* şeklinde cevap vermiştir. Az sayıdaki öğrenci ise (f=6) elektrik enerjisini hesaba katmayarak *"Kömürün yakılmasıyla kimyasal enerji üretilir, daha sonra bu enerji de buharın kinetik enerjisine dönüştürülür"* şeklinde yanıtlamışlardır.

Öğrencilerin teste yer alan yedinci soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 7'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 7. *Testin Yedinci Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

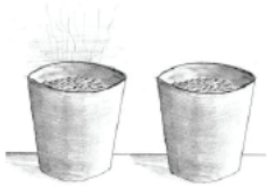
Soru 7: *Bir minyatür golf sahasında iki minyatür golf şeridi var.*  ***Topun deliğe ulaşması için hangi yolda topa daha fazla vurmak zorundasın?***	f
✓ B şeridinde topa vurmak A şeridinden daha zordur. Çünkü top, sürtünme yüzünden uzun şeritte kısa şeride göre daha fazla kinetik enerji kaybeder.	20
✓ B şeridinde topa vurmak A şeridinden daha zordur. Top uzun şeritte daha fazla kinetik enerji kaybeder. Çünkü top kısa şeride göre daha fazla tümsek aşmak zorundadır.	18
✓ Topa nasıl vurduğunuz önemli değil. Topa vurduğunda kinetik enerji topta saklandığı için dikkatlice nişan almak önemlidir.	12

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=20) bu soruya *"B şeridinde topa vurmak A şeridinden daha zordur. Çünkü top, sürtünme yüzünden uzun şeritte kısa şeride göre daha fazla kinetik enerji"* doğru yanıtını vererek topun sürtünme yüzünden kinetik enerjisini kaybettiğini ifade etmişlerdir. Doğru cevap veren öğrencilerden daha fazla yanılgı içeren cevaplar vermişlerdir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren

öğrencilerin çoğunluğu (f=18) *"B şeridinde topa vurmak A şeridinden daha zordur. Top uzun şeritte daha fazla kinetik enerji kaybeder. Çünkü top kısa şeride göre daha fazla tümsek aşmak zorundadır"* cevabını verdiğinden dolayı kinetik enerji kaybını tümsek fazlalığına bağlayan bir yanılgılı düşüncenin var olduğu belirlenmiştir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren öğrencilerin diğerleri (f=12) ise, *"Topa nasıl vurduğunuz önemli değil. Topa vurduğunda kinetik enerji topta saklandığı için dikkatlice nişan almak önemlidir."* yanıtını vererek kinetik enerjinin topta saklı kalacağına dair bir kavram yanılgısı var olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin teste yer alan sekizinci soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 8'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 8. *Testin Sekizinci Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

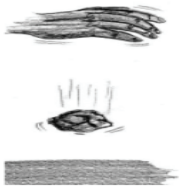
Soru 8: *Masa üzerindeki bir bardağa soğuk süt dolduruluyor, diğer bardağa sıcak süt dolduruluyor. Her bardağın içinde de aynı miktarda süt vardır.*  ***Soğuk ve sıcak sütün enerjileri hakkında aşağıdakilerden hangileri doğrudur?***	f
✓ Soğuk süt ve sıcak süt ısı enerjisine sahiptir. Ancak, soğuk süt sıcak sütten daha az ısı enerjisine sahiptir.	20
✓ Soğuk süt ve sıcak süt aynı miktarda ısı enerjisine sahiptir. Ancak, sıcak süt soğuk sütten daha yüksek bir sıcaklığa sahiptir.	18
✓ Sadece sıcak süt ısı enerjisine sahiptir. Soğuk süt herhangi bir ısı enerjisine sahip değildir.	12

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=20) bu soruya "*Soğuk süt ve sıcak süt ısı enerjisine sahiptir. Ancak, soğuk süt sıcak sütten daha az ısı enerjisine sahiptir"* doğru yanıtını vermiştir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren öğrencilerin çoğunluğu (f=18) "*Soğuk süt ve sıcak süt ısı enerjisine sahiptir. Ancak, soğuk süt sıcak sütten daha az ısı enerjisine sahiptir"* yanıtını vererek ısı ve sıcaklık kavramlarında kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren öğrencilerin diğerleri (f=12) ise, *"Sadece sıcak süt ısı enerjisine sahiptir. Soğuk süt herhangi bir ısı enerjisine sahip değildir"*

cevabını vererek soğuk sütün ısı enerjisine sahip olmayacağını düşünerek kavram yanılgısına düşmüşlerdir.

Öğrencilerin teste yer alan dokuzuncu soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo 9'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 9. *Testin Dokuzuncu Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

Soru 9: *Bir taş alırsın ve elinden düşmesine izin verirsin.* ***İlgili enerji formları ve toplam enerji hakkında neler söyleyebiliriz?*** 	f
✓ Taş kaldırılmadan önce yerçekimi potansiyel enerjisi sıfırdır. Taş yere çarptıktan sonra eklenen iç enerji, taş yere çarptıktan sonra oluşmuştur. Böylece Toplam enerji artar.	20
✓ Taş kaldırılmadan önce ve taş bırakıldıktan sonra yerçekimi potansiyel enerjisi sıfır olduğu için enerji dönüşümü yoktur. Toplam enerji sabit kalır.	12
✓ Taş zemine çarptığında, taşı kaldırmak için kullanılan kimyasal enerji kaybolur. Böylece toplam enerji azalır.	12
✓ Taşı kaldırmak için gerekli kimyasal enerji, taş zemine çarpmaya devam ettikçe tamamen iç enerjiye dönüşür. Toplam enerji sabit kalır.	6

Tablo 9'da görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=20) bu soruya *"Taş kaldırılmadan önce yerçekimi potansiyel enerjisi sıfırdır. Taş yere çarptıktan sonra eklenen iç enerji, taş yere çarptıktan sonra oluşmuştur. Böylece Toplam enerji artar"* şeklinde doğru yanıtını vermiştir. Doğru cevap veren öğrencilerden daha fazla yanılgı içeren cevaplar vermişlerdir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren öğrencilerin bir kısmı (f=12), enerjinin azalması, artması ve sabit kalması konusunda kavram yanılgısı yaşamalarına bağlı olarak *"Taş kaldırılmadan önce ve taş bırakıldıktan sonra yerçekimi potansiyel enerjisi sıfır olduğu için enerji dönüşümü yoktur. Toplam enerji sabit kalır"* ve yine benzer sayıdaki öğrenci (f=12) ise *"Taş zemine çarptığında, taşı kaldırmak için kullanılan kimyasal enerji kaybolur. Böylece toplam enerji azalır"* şeklinde yanlış cevaplar vermişlerdir. Çok az sayıdaki öğrenci (f=6) ise *"Taşı kaldırmak için gerekli kimyasal enerji, taş zemine çarpmaya devam ettikçe tamamen iç enerjiye dönüşür. Toplam enerji sabit kalır"* cevabını vermiştir.

Öğrencilerin teste yer alan onuncu soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo10'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

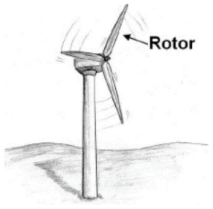
Tablo 10. *Testin Onuncu Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

Soru 10: *Bir jimnastikçi trambolin kullanarak normalde zıplayabileceği yüksekliğin daha fazlasına zıplayabilir.* ***Aşağıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?***	f
✓ Gergin trambolin esnek enerjiye sahiptir. Esnek enerji, trambolinin ne kadar gerildiğine bağlıdır.	38
✓ Gergin trambolinin enerjisi yoktur. Trambolin sadece gerginlik sağlar.	6
✓ Gergin trambolin esnek enerjiye sahiptir. Esnek enerjinin miktarı, trambolinin gerilme miktarından bağımsızdır.	6

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=38) bu soruya *"Gergin trambolin esnek enerjiye sahiptir. Esnek enerji, trambolinin ne kadar gerildiğine bağlıdır"* doğru yanıtını vermiştir şeklinde doğru yanıtını vermiştir. Doğru cevap veren öğrencilerden daha çok daha az yanılgı içeren cevaplar vermişlerdir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren öğrencilerin bir kısmı (f=6), *"Gergin trambolinin enerjisi yoktur. Trambolin sadece gerginlik sağlar."* şeklinde cevap verirken diğer öğrenciler (f=6), *"Gergin trambolin esnek enerjiye sahiptir. Esnek enerjinin miktarı, trambolinin gerilme miktarından bağımsızdır"* şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevaplar öğrencilerin gergin trambolinin enerjisinin olmadığı ve trambolinin gerilme miktarının esnek enerjinin miktarını etkilemeyeceği konularında kavram yanılgılarına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin teste yer alan on birinci soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo11'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

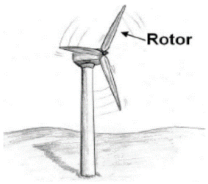
Tablo 11. *Testin On Birinci Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

 **Soru 11:** *Yanda elektrik üretmek için kullanılan bir rüzgâr tribünü şekli gösterilmiştir.* Bir rüzgâr türbini ile elektrik üretimini nasıl tanımlarsınız?	f
✓ Rüzgâr, kinetik enerjiyi kanatlara aktarır. Daha sonra, kanatlardaki bu kinetik enerji, elektrik enerjisine dönüşür.	18
✓ Rüzgârın kuvveti kanatlara aktarılır. Dönen kanatlar bu gücü elektrik enerjisine dönüştürür.	12
✓ Rüzgârdaki kinetik enerji, kanatlardaki elektrik enerjisine dönüşür. Daha sonra bu elektrik enerjisi, elektriğe dönüşür.	10
✓ Rüzgârdaki kinetik enerji, kanatlardaki kinetik enerjiye dönüşür. Daha sonra kanatlardaki bu kinetik enerji, elektrik üreten elektronlara aktarılır.	10

Tablo 11'de görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğunluğu (f=18) bu soruya *"Rüzgâr, kinetik enerjiyi kanatlara aktarır. Daha sonra, kanatlardaki bu kinetik enerji, elektrik enerjisine dönüşür"* şeklinde doğru yanıtını vermiştir. Doğru cevap veren öğrencilerden daha çok sayıdaki öğrenci yanılgı içeren cevaplar vermişlerdir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren öğrencilerin bir kısmı (f=12), *"Rüzgârın kuvveti kanatlara aktarılır. Dönen kanatlar bu gücü elektrik enerjisine dönüştürür."* şeklinde cevap verirken diğer öğrenciler, *Rüzgârdaki kinetik enerji, kanatlardaki elektrik enerjisine dönüşür. Daha sonra bu elektrik enerjisi, elektriğe dönüşür."* ve *"Rüzgârdaki kinetik enerji, kanatlardaki kinetik enerjiye dönüşür. Daha sonra kanatlardaki bu kinetik enerji, elektrik üreten elektronlara aktarılır"* şeklinde yanılgılı cevaplar vermişlerdir.

Öğrencilerin teste yer alan on ikinci soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo12'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

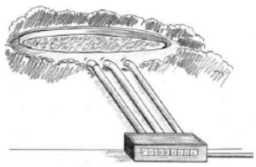
Tablo 12. *Testin On İkinci Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

Soru 12: *Elektrik üretmek için bir rüzgâr türbini kullanılır***.**  ***Rüzgâr enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü aşağıdaki seçeneklerden hangisinde en iyi tarif ediliyor?***	f
✓ Kanatlar dönerken, dönme eksenindeki sürtünme nedeniyle kinetik enerji, ısı enerjisine dönüşür. Böylece rüzgâr enerjisinin sadece bir kısmı elektrik enerjisine dönüştürülebilir.	20
✓ Dönme eksenindeki sürtünmeden dolayı kanatları döndürmek zordur. Sadece güçlü rüzgârlar sürtünme ile baş edebilir. Daha sonra herhangi bir enerji kaybı olmaksızın elektrik üretilebilir.	16
✓ Rüzgâr kanatların dönmesine sebep olur. Sürtünme nedeniyle rüzgârın kinetik enerjisi tamamen elektrik enerjisine dönüşür.	14

Tablo 12'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=20) bu soruya *"Kanatlar dönerken, dönme eksenindeki sürtünme nedeniyle kinetik enerji, ısı enerjisine dönüşür. Böylece rüzgâr enerjisinin sadece bir kısmı elektrik enerjisine dönüştürülebilir"* şeklinde doğru cevabı vermiştir. Doğru cevap veren öğrencilerden daha çok sayıdaki öğrenci yanılgı içeren cevaplar vermişlerdir. Yanılgı ifadesi içeren cevap veren öğrencilerin bir kısmı (f=16), *Dönme eksenindeki sürtünmeden dolayı kanatları döndürmek zordur. Sadece güçlü rüzgârlar sürtünme ile baş edebilir. Daha sonra herhangi bir enerji kaybı olmaksızın elektrik üretilebilir"* şeklinde cevap verirken diğer öğrenciler (f=14), *"Rüzgâr kanatların dönmesine sebep olur. Sürtünme nedeniyle rüzgârın kinetik enerjisi tamamen elektrik enerjisine dönüşür"* şeklinde yanılgılı cevaplar vermişlerdir. Bura verilen yanılgılı cevaplar enerji dönüşümleri konusunda kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin teste yer alan on üçüncü soru ve bu soru kapsamında verdikleri cevaplar Tablo13'de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 13. *Testin On Üçüncü Sorusu Ve Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar (n=50)*

Soru 13: *Bir hidroelektrik santrali elektrik üretir.*  ***Göldeki su hakkında ne söylenebilir?***	f
✓ Elektrik santralinde elektrik akımı üretmek için su kullanıldığından dolayı göldeki su, elektrik enerjisine sahiptir.	26
✓ Su, güç istasyonundan daha yüksek bir seviyede olduğu için Göldeki su, kütle çekim potansiyel enerjisine sahiptir.	24

Tablo 13'de görüldüğü üzere, bu soruda *"Elektrik santralinde elektrik akımı üretmek için su kullanıldığından dolayı göldeki su, elektrik enerjisine sahiptir"* yanlış cevabı veren öğrenci sayısı (f=26) doğru cevap veren öğrenci sayısından (f=24) daha fazladır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunda baraj gölündeki suyun elektrik enerjisine sahip olduğuna dair bir kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin enerji dönüşümü konusu ile ilgili anlama güçlükleri ve kavram yanılgılarını çoktan seçmeli bir test yardımıyla tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonunda, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin enerji dönüşümü ile ilgili okul ortamında formal tarzda öğrenim görmelerine rağmen, kavramsal anlamalarının istenilen düzeyde olmadığı hatta birtakım kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir. Bu durum kavram yanılgılarının normal öğretimle giderilemeyecek kadar kolay olmadığı (örneğin, Osborne ve Cosgrove, 1983; Guzzetti, 2000; Coştu vd., 2012) hatta değişime karşı dirençli olma özelliği (Strike ve Posner, 1976; Osborne ve Freyberg, 1996) dikkate alındığında beklenilen bir durum olarak da görülebilir. Fakat her ne kadar bu şekilde değerlendirilse dahi fen öğretiminden sorumlu öğretmenlerin bu çalışmada öğrencilerde varlığı belirlenen enerji dönüşümü hakkında anlama güçlükleri ve kavram yanılgılarının bilinmesi önemli olarak görülebilir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinde varlığı belirlenen kavram yanılgılarından bazılarını; *"enerjinin dönüşmeyerek kaybolduğu"*, *"enerjinin arttığı, azaldığı veya sabit kaldığı"*, *"ısı enerjisinin değil de kinetik enerjinin frenleri ısıttığı"*, *"Tümsekli bir yolda topun sürtünmeden*

dolayı değil de tümseklerden dolayı kinetik enerji kaybı yaşadığı" ve *"sadece sıcak sütün ısı enerjisine sahip olduğu, soğuk sütün ısı enerjisine sahip olmadığı*" şeklinde sıralanabilir. Literatürde ilgili diğer çalışmalarda da bu çalışmadakine benzer kavram yanılgıların var olduğu belirlenmiştir. Örneğin; enerji dönüşümü konusundaki kavram yanılgılarının özetlendiği bir araştırmada (Tatar ve Oktay 2007), '*enerji tüketilir veya kaybolur*', '*enerji yiyeceklerde ve yakıtta depolanır*', '*sistemde kalırsa enerji tüketilecektir*' şeklindeki kavram yanılgıları burada sunulan çalışmada belirlenen yanılgılara büyük ölçüde benzerdir. Benzer şekilde, yine bir lisansüstü tez çalışmasında da (Bayram, 2010) bu çalışmaya benzer şekilde '*ısı ve sıcaklık aynı kavramlardır*', '*soğuk maddeler ısıya sahip değildir'* gibi kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Bir başka lisansüstü tez çalışmasında (Karakuyu, 2006) ise, '*enerji kullanılır, azalır veya tükenir*' ve '*enerji, bir türden diğer türe dönüşürken kaybolur*' gibi bazı yanılgıların yaygın olarak var olduğu belirlenmiştir. Bu ve benzeri kavram yanılgıların varlığı sadece ülkemizde yapılan çalışmalarda değil uluslararası araştırmalarda da belirlenmiştir. Örneğin; Kesidou ve Duit (1993)'in yaptığı çalışmada, öğrencilerde yaygın bir biçimde "*enerjinin belli bir süre sonra kullanılarak biteceği*" yönünde kavram yanılgısı varlığı belirlenmiştir. Özetle, enerjinin dönüşümü ve ilgili diğer kavramlarla ilgili gerek ulusal çapta gerekse de uluslararası çapta farklı seviyelerde birçok öğrencide kavram yanılgılarının var olduğunu söylemek mümkündür. Bu yanılgılarının varlığının bilinmesi bu yanılgıları gidermenin ilk safhası olarak değerlendirilebilir.

Literatürde ortaokul düzeyinde enerji dönüşümü konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Enerji kavramı farklı alanlarda merkezi bir rol aldığı için ilkokul programlarından başlayarak hemen hemen tüm seviyelerde hazırlanmış öğretim programlarının içinde yer almaktadır. Ayrıca, temel fen kavramlardan biri olan enerji, disiplinler arası bir kavram olup fen bilimlerinde birçok kavramla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir (Yürümezoğlu, Ayaz ve Çökelez, 2009). Bundan dolayı, enerji ve ilgili diğer kavramların öğretimi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin anlamlı öğrenme sağlamaları ve etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının bilinmesi oldukça önemlidir (Novak, 1988; Dekkers ve Thijs, 1998; Şahin ve Çepni, 2011). Bu sebepten öğrencilerin ileriki öğrenmelerini de etkileyecek bu kavram yanılgılarını ve nedenlerini belirlemek yanılgıları gidermek için önemli bir gereksinim olduğuna inanılmaktadır. Bundan dolayı enerji, enerji dönüşümleri ile ilgili diğer kavramlarla ilgili burada sunulan kavram yanılgıları gerek araştırmacılar ve gerekse de öğretmenler tarafından kullanılabilir. Bunlara ek olarak, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin kavram yanılgıları çoktan seçmeli test yardımıyla belirlenmiştir. Bu

çalışmada kullanılan çoktan seçmeli test yönteminden farklı literatürde belirtilen (White ve Gunstone, 1992) diğer yöntemlerden de yararlanarak kavram yanılgıları daha derinlemesine nedenleriyle birlikte araştırılabilir.

Kaynakça

Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D., & Turgut, M.F. (1997). *Kimya Öğretimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi*, YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları, Bilkent-Ankara.

Bayram A. (2010). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi "Isı Ve Sıcaklık" Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarını Gidermede Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Beydoğan, H.Ö. (1998). *Çocuklarda Kavram Öğrenme ve Kavram Öğretme*, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum.

Bezen, S. (2014). Dokuzuncu Sınıflarda Enerji Konusunun Öğretimi Üzerine Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (8. baskı), Ankara: PegemA Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları

Coştu, B. & Ayas, A. (2005). Evaporation in different liquids: secondary students' conceptions. *Research in Science & Technological Education*, 23(1), 73-95.

Coştu, B., Ayas, A, & Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.

Coştu, B., Ayas, A. & Niaz, M. (2012). Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students' understanding of condensation, *Instructional Science*, 40(1), 47-67.

Coştu, B., & Şendur, G. (2018). Kavram Öğretimi. *Fen Bilimleri Öğretimi ve STEM Etkinlikleri* (pp. 41-84) Tekbıyık, A., Çakmakçı, G. (Editör). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çalık, M., Ayas, A., & Coll, R. K. (2009). Investigating the effectiveness of an analogy activity in improving students' conceptual change for solution chemistry concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 651-676.

Çayan, Y., & Karslı, F. (2015). 6. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(4), 1437-1452.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbacılık

Dekkers, P.J.J.M. & Thijs, G.D. (1998). Making productive use of students' critial conceptions in developing the concept of force. *Science Education*, 82 (1), 31-51.

DeWaters, J. E., & Powers, S. E. (2011). Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. *Energy Policy*, *39*(3), 1699-1710.

Guzzetti, B. J. (2000). Learning counter-ıntuitive science concepts: What have we learned from over a decade of research. *Reading and Writing Quaterly*, 16(2), 89-98.

Gürdal, A., Bayram, H. & Şahin, F. (1999). İlköğretim Okullarında Enerji Konusunun Entegrasyon ile Öğretilmesi. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu, Ankara.

Güven, G. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Yönelik Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Enerji Eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Kaplan, E. M. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Nükleer Enerji Hakkındaki Kavramsal Yapıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karakuyu, Y., (2006). Lise ve Dengi Okul Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Öğreniminde Karşılaştığı Kavram Yanılgıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kesidou, S., & Duit, R. (1993). Students' conceptions of the second law of thermodynamics-an ınterpretive study. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(1), 85-106.

Neumann, K., Viering, T., Boone, W. J., & Fischer, H. E. (2013). Towards a learning progression of energy. *Journal of Research in Science Teaching*, *50*(2), 162-188.

Novak, D.J. (1988). Learning science and the science of learning. *Studies in Science Education*, 15, 77–101.

Osborne, R. J. & Cosgrove, M. M. (1983). Children's conceptions of the changes of state of water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 25-838.

Osborne, R.J. & Freyberg, P., 1996. *Learning in Science: The Implication of Children's Science*, Heineman Education, Auckland, New Zeland.

Özmen, H., Dumanoğlu, F. & Ayas, A. (2000). Ortaöğretimde Enerji Kavramının Öğretimi ve Enerji Eğitimi. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Strike, K. A. & Posner, G. J. (1976). Epistemological perspectives on conceptions of curriculums organization and learning. *Review of Research in Education*, 4, 106- 141.

Şahin, Ç. & Çepni, S.(2011). Yüzme- batma, kaldırma kuvveti ve basınç kavramları ile ilgili iki aşamalı kavramsal yapılardaki farklılaşmayı belirleme testi geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8(1), 79-109.

Tatar, E., & Oktay, M. (2007). Students' misunderstandings about the energy conservation principle: a general view to studies in literature. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2(3), 79-81

Töman, U. (2011). Enerji ve Enerji İle İlgili Kavramların Farklı Öğrenim Seviyelerinde Öğrenilme Durumunun Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ülgen, G., 2001.*Kavram Geliştirme. Kuram ve Uygulamalar*, Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.

White, R.T. & Gunstone, R.F. (1992). *Probing Understanding*, The Falmer Press, London.

Yıldırım, T., Tanık-Önal, N., & Büyük, U. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarının bilim karikatürleri aracılığıyla incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 12(1), 342-368.

Yürümezoğlu, K, Ayaz, S. & Çökelez, A., (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *3*(2), 52-73.

Bölüm 36

PİYANO EĞİTİMİNDE MAKAMSAL ESERLERİN SESLENDİRİLMESİNDE ÖĞRENCİLERİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYİ (KÜRDİ VE HİCAZ MAKAMLARI ÖRNEĞİ)

Çağla SERİN ÖZPARLAK[1]
Salih AYDOĞAN[2]

1 Arş. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, srncagla@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-9951-2994
2 Dr. Öğr. Üyesi Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, saydogan@gazi.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-5360-4287
* Bu çalışma, Ocak 2019 yılında Dr. Öğr. Üyesi Salih AYDOĞAN danışmanlığında, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda kabul edilmiş "Piyano Eğitiminde Makamsal Eserlerin Seslendirilmesinde Öğrencilerin Hazırbulunuşluğu" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Piyano eğitimi, müzik eğitimi veren kurumlardaki çalgı eğitiminin en önemli alt boyutlarından biridir. Ertem (2011)'e göre piyano, bireye çoksesli müzik yapma olanağı sunar ve bu sebeple diğer çalgı gruplarından daha farklı bir konuma sahiptir. Bu bağlamda, mesleki müzik eğitimi veren veya müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğrenim görmekte olan her öğrenci en azından temel düzeyde piyano eğitimi almaktadır.

Yönetken (1996)'in düşüncelerine göre piyano, entonasyon sıkıntısının yaşanmadığı, oldukça geniş bir ses alanına sahip, aynı zamanda her türlü ajiliteye olanak sağlayan ve çoksesli işitme eğitimi için oldukça elverişli olan bir çalgıdır. Hem solo hem eşlik çalgısı olarak kullanılabilir, çok geniş bir edebiyata sahiptir ve ayrıca koral ve orkestral eserlerin çözümlenmesine elverişlidir. Tüm bu özellikleriyle piyano, müzik eğitiminin en temel çalgısı olarak görülmektedir.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen piyano eğitimi; öğrencilere doğru tekniği kavratmayı, müzikal becerileri geliştirmeyi, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden oluşan bir repertuvar kazandırmayı hedeflemektedir. Ancak Tecimer Kasap (2005)'a göre öğrencilere bu teknik ve müzikal kazanımların yanı sıra bir takım işlevsel piyano becerileri de kazandırılmalıdır. Bu beceriler eşlik yapabilme, deşifre çalabilme, transpoze edebilme, çokseslendirme yapabilme, kadans çalabilme, analiz yapabilme, doğaçlama yapabilme, birlikte çalma gibi bir takım becerileri kapsamaktadır. Piyanoda yalnızca teknik ve müzikal becerileri kazanıp repertuvar yapan bir öğrenci, kendi müzik sınıfına girdiğinde, yukarıda bahsedilen işlevsel piyano becerilerine ihtiyaç duyacak ve kendini eksik hissedecektir. Dolayısıyla müzik eğitimi veren kurumlardaki piyano eğitimi, teknik ve müzikal becerilerin yanı sıra diğer işlevsel becerileri geliştirmeyi de hedeflemelidir.

Bir öğrencinin verilen bir ezgiye ya da bir okul şarkısına eşlik yapabilmesi için, armoni bilgisine, temel düzeyde piyano bilgisine ve deşifre becerisinin gelişmiş olmasına ihtiyacı vardır. Tufan (2000)'a göre deşifre becerisi gelişmiş olan bir öğrenci, notaları hızlı okuyabileceği için çalgıda daha hızlı bir ilerleme gösterir ve başarısından aldığı güçle öğrencinin yeni eserler tanıma isteği artar. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu piyano ve deşifre becerilerinin müzik eğitimi bölümlerindeki piyano dersi amaçları kapsamında; armoni bilgisinin ise armoni/armoni ve eşlikleme dersinin amaçları kapsamında öğretimi yapılmaktadır. Ancak müzik eğitimi bölümlerindeki armoni dersi, klasik Batı müziği armonisini yani tonal (üçlüsel) armoniyi öğretmeyi hedeflemektedir. Bu dersin amaçları kapsamında öğrenci tonal bir ezgiyi armoni kuralları çerçevesinde çokseslendirebilecek ya da tonal bir okul şarkısına

piyano eşlik yapabilecektir. Fakat öğrenci makamsal bir ezgiyi ya da bir türküyü çokseslendirmek ya da eşliklemek istediğinde bunu Türk Müziği Çokseslendirme dersinin amaçları kapsamında öğrenebilecek ve kullanabilecektir. Çünkü tonal müziğin ve makamsal müziğin kullandıkları ses sistemlerinin farklı olması gibi, bu iki müziğin çokseslendirme anlayışları da farklılıklar göstermektedir.

Birol (1998)'a göre genel ve yapısal anlamda müziğin üç temel boyutu vardır; bunlar tartım, ezgi ve çokseslilliktir. Çokseslilik müziğe derinlik, perspektif ve çok boyutluluk kazandırır. Cangal (1988) ise çokseslliği, aynı anda tınlayan seslerin, belirli bir amaca yönelik olarak ve zamanla değişen görüşlere göre bir düzen içerisinde kaynaşması olarak tanımlamaktadır.

Çokseslliğin ilk örnekleri, bir ezgiye karşı dörtlü veya beşlilerle alttan veya üstten eşlik etme davranışıyla ortaya çıkmıştır. Sonraları ise bu eşlik, altılı ve üçlü aralıklar şeklinde görülmüş ve peşinden de ters hareketle eşlik biçimi kullanılmaya başlanmıştır. Zaman içerisinde üst üste tınlayan bütün bu aralıkların güzelliği dikkat çekmiş ve bu şekilde armoni tekniği doğmuştur (İlerici, 1974).

Bağçeci (2010) armoniyi, akor bağlanışlarındaki dikey ilişkileri inceleyen müzik bilim dalı; tonal armoniyi ise tonal sistem içinde olan ve tonal ilkelere dayandırılan dikey çokseslilik olarak tanımlamaktadır.

Tonal armoni, üçlü aralıklar üzerine kurulu armoni düzenini ifade etmektedir. Avrupa'nın halk müziği olarak bildiğimiz klasik Batı müziğinin temeli tonal armoni üzerine kurulmuş ve geçmişten günümüze bu şekilde benimsenmiştir. Çünkü tonal müzik, tonalite çerçevesinde kurulan ilişkilere dayanır. Ancak, geleneksel Türk müziği makamsal bir yapıya sahiptir ve bu sebeple Türk müziğinin çokseslendirilmesinde makamsal temelli bir armoniye ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu makamsal temelli armoniyi geliştirmek için ülkemizde ilk çalışmaları yapan müzik bilimcisi Kemal İlerici'dir. Say'a göre; İlerici'nin Türk müziğinin ezgisel, düzemsel, tartımsal ve makamsal yapısındaki ögelerden geliştirdiği ve adına "Dörtlüsel Sistem" dediği bu yeni sistem, Batı sanat müziğine üç yüzyıl kadar egemen olan üçlüsel sisteme bir alternatif görünümündedir (Aktaran: Türkmen, 2007).

Özgür ve Aydoğan (2009)'a göre de ülkemizde çoksesli müziğin oluşmasında ve gelişmesinde Atatürk'ün önemli rolü bulunmaktadır. Cumhuriyetin ilanından bir yıl sonra Ankara'da Musiki Muallim Mektebi'nin açılması ve üstün yetenekli öğrencilerin özel bir yasayla yurt dışına gönderilmeleri bu anlamda oldukça önemli örnekler ve atılımlardır.

Seslerin işlevleri ve kendi içlerindeki ilişkileri tonal ve makamsal müzikte farklılıklar göstermektedir. Sun (1999)'a göre solfej eğitiminde tonal ve makamsal ezgileri birlikte kullanmak, seslerin hem ton hem de makam içindeki işlev ve ilişkilerini kavratmak demektir. Bu yolla, öğrencinin kendi müziğine yabancılaşması önlendiği gibi, tonal ve makamsal işlevleri, ilişkileri karşılaştırmalı olarak öğretildiğinden, seslerin daha bilinçle kavranması sağlanacaktır. Sun'un solfej eğitimi ile ilgili olan bu fikirlerini piyano eğitimine de aktarmak mümkündür. Tonal ve makamsal eserleri birlikte tanıyıp repertuvar yapmak, bir müzik eğitimcisinin daha bütüncül bir anlayışa ve işlevsel becerilere sahip olması anlamına da gelecektir.

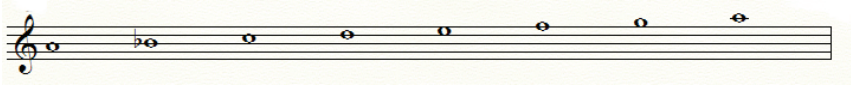
Aydoğan (2016) da "Piyano En İyi Dostum O" kitabının önsözünde yabancı kaynaklı piyano kitaplarından söz ederken; tonal bir anlayışla başlayan eğitimin sürekli aynı eksende sürmesinin giderek bir tekdüzelik oluşturması ve majör-minör ile sınırlı dağarın kendi kültürümüze yabancılaşmaya neden olması noktalarına özellikle değinmiştir. Sadece piyano eğitimi için değil, müzik eğitiminin her türlü alt boyutuna uygulayabileceğimiz Aydoğan'ın bu düşünceleri; Sun'un solfej eğitimi ile ilgili fikirlerini de destekler niteliktedir.

Bu bilgilerden hareketle, klasik Batı müziği öğretiminde Avrupa'nın ses sisteminin temelini oluşturan majör-minör dizilerden yararlanıldığı gibi; Türk müziğinin öğretiminde de kendi kültürümüze ait olan makam dizilerinden ve halk ezgilerinden yararlanılması gerektiği söylenebilir. Bir müzik eğitimcisi nasıl tonal ezgileri üçlü armoni kullanarak çokseslendirebiliyor ve piyanoda eşlikleyebiliyorsa; aynı şekilde makamsal ezgi ve türküleri de dörtlü armoni kullanarak çokseslendirebilmeli ve piyano ile eşlikleyebilmelidir.

Ancak piyano tampere sistemli bir çalgı olduğu için, Türk müziğindeki komalı sesleri piyanoda olması gerektiği gibi icra edebilmek mümkün değildir. Batı müziğinin temelini oluşturan tampere sistem, tam aralıkların dört buçuk komaya bölünmesiyle oluşur. Bu dört buçuğuncu komada bir önceki sesin diyezi, bir sonraki sesin ise bemolünün olduğu kabul edilir. Böylece bir sekizli içindeki tam seslerin dört buçuk komalarla yarım seslere bölünmesi sonucu birbirine eşit uzaklıklarda on iki ses meydana gelir ve buna da tampere sistem denmektedir (Emnalar, 1998). Bu durumda Türk müziğindeki komalı sesler, tampere sistemdeki en yakın oldukları seslere eşit düşünülerek piyanoya aktarılabilmekte (Tufan,2004); bu yöntem sayesinde de Türk müziği eserleri piyanoda icra edilebilmektedir.

Bu çalışmada Kürdi ve Hicaz makamlarının Geleneksel Türk Halk Müziği'ndeki kullanımlarından yararlanılmış ve bu iki makamla ilgili gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kürdi Makamı



Şekil 1. Kürdi Makamı Dizisi

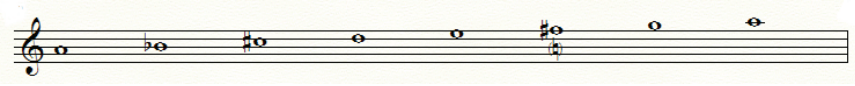
La perdesinde karar veren, çıkıcı yapıda bir makamdır. Genellikle karar sesi civarından seyre başlayıp öncelikle alt dörtlüyü duyurur. Daha sonra üst beşlideki seslerde dolaşarak tekrar "La" sesinde karar verir. Kürdi dizisi "La" sesi üzerinden piyanoya aktarıldığında, ikinci derecede gördüğümüz si bemol sesi, herhangi bir değişiklik göstermeden, aynı şekilde si bemol olarak icra edilir. Bu araştırmada Kürdi dizisi "Mi" sesi üzerinden çalıştırılmış, ilgili dizi "Şekil 2. Piyano için Yazılmış Kürdi Dizisi ve Kadansı" başlığı altında gösterilmiştir.

Piyano için Yazılmış Kürdi Dizisi ve Kadansı

Şekil 2. Piyano için Yazılmış Kürdi Dizisi ve Kadansı

Kürdi dizi, iki oktav aralığında yazılmış ve orta zorlukta olması sebebi ile öğrencilerin zorlanmadan çalabilmeleri adına Muammer Sun (2013)' un yazmış olduğu "Türk Müziği Makam Dizileri" adlı kitaptan alınmıştır. Kadansı ise dörtlü armoni ile yazılmış akorları içermesi ve yine orta zorlukta olması sebebi ile Ferit Bulut (2014)' un "Makamsal Dikte ve Solfej" kitabından alınmıştır. Üzerinde bulunan parmak numaraları ise araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak yazılmış; Kürdi dizi ve kadansının araştırmada kullanılacak olan Kürdi etüde ve Kürdi türküye bir hazırlık niteliğinde olması düşünülmüştür.

Hicaz Makamı



Şekil 3. Hicaz Makamı Dizisi

Hüseyni kadar olmasa da Geleneksel Türk Halk Müziği ezgilerinin büyük çoğunluğunda kullanılan "La" kararlı bir makamdır. Makamın ikinci derecesi si bemol, üçüncü derecesi do diyez değiştirici işaretlerini alır. Altıncı derecede gördüğümüz fa diyez sesi ise, inici dizide fa bekar olarak kullanılır. Hicaz dizisi "La" sesi üzerinden piyanoya aktarıldığında, ikinci derecede bulunan si bemol sesi değişiklik göstermeksizin si bemol olarak; üçüncü derecede bulunan do diyez sesi aynı şekilde do diyez olarak icra edilir. Altıncı derecede bulunan fa diyez sesi çıkıcı dizide fa diyez olarak, inici dizide ise fa bekar olarak kullanılır. Bu araştırmada Hicaz dizisi "Re" sesi üzerinden çalıştırılmış, ilgili dizi "Şekil 4. Piyano için Yazılmış Hicaz Dizisi ve Kadansı" başlığı altında gösterilmiştir.

Piyano için Yazılmış Hicaz Dizisi ve Kadansı

Şekil 4. Piyano için Yazılmış Hicaz Dizisi ve Kadansı

Hicaz dizi, iki oktav aralığında yazılmış ve orta zorlukta olması sebebi ile öğrencilerin zorlanmadan çalabilmeleri düşüncesiyle Muammer Sun (2013)'un yazmış olduğu "Türk Müziği Makam Dizileri" adlı kitaptan alınmıştır. Kadansı ise dörtlü armoni ile yazılmış akorları içeriyor olması ve yine orta zorlukta olması sebebi ile Ferit Bulut (2014)'un "Makamsal Dikte ve Solfej" kitabından alınmıştır. Üzerinde bulunan parmak numaraları ise araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak yazılmış; Hicaz dizi ve kadansının araştırmada kullanılacak olan Hicaz etüde ve Hicaz türküye bir hazırlık niteliğinde olması tasarlanmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi "Lisans düzeyinde müzik eğitimi gören öğrencilerin makamsal yapıdaki piyano eserlerinin seslendirilmesindeki hazırbulunuşluk durumları nasıl bir görünüm sergilemektedir ve bu hazırbulunuşluğun geliştirilmesine yönelik ne gibi çözümler önerilebilir?" şeklinde oluşturulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı lisans düzeyinde müzik eğitimi almakta olan öğrencilerin makamsal yapıdaki piyano eserlerinin seslendirilmesindeki hazırbulunuşluk durumlarını saptamak ve bu hazırbulunuşluğun geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamları ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Deney grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamları ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamları ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamları ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

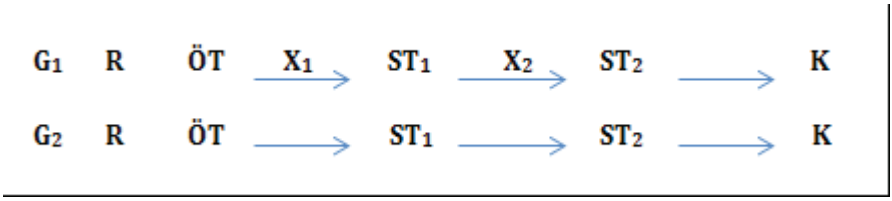
5) Deney grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamları ölçeği sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6) Kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamları ölçeği sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamları ölçeği kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada model olarak nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırma, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesi prensibine dayanan araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003). Deneysel yöntem ise dikkatle kontrol edilmiş koşullar altında, belirli bir etkiye karşılık nasıl bir tepkinin ya da davranışın meydana geleceğini saptamaya yönelen bir yöntem çeşididir (Şen,2010). Araştırmanın model şeması aşağıda verilmiştir.



Şekil 5. Araştırmanın Modeli

G_1: Deney Grubu

G_2: Kontrol Grubu

R: Deneklerin gruplara yansız ataması

ÖT: Kürdi Makamı Ölçeği, Hicaz Makamı Ölçeği öntest ölçümü

X_1: Uygulama (Kürdi Makamı Eğitimi)

X_2: Uygulama (Hicaz Makamı Eğitimi)

ST_1: Kürdi Makamı Ölçeği sontest ölçümü

ST_2: Hicaz Makamı Ölçeği sontest ölçümü

K: Kürdi Makamı Ölçeği, Hicaz Makamı Ölçeği kalıcılık ölçümü

2.1. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalarda araştırma problemine çözüm bulmada kullanılacak olan bilgi ve veriler, araştırmanın bütün kitlesinden ya da bütün kitleyi temsil ettiği varsayılan küçük bir parça ya da gruptan yola çıkılarak elde edilir. Bütün kitle incelenerek verilerin elde edilmesine tamsayım, bu kitlenin bir kısmı incelenerek elde edilen sonuçlardan bütün kitleye yönelik tahminlerde bulunmaya da örnekleme denilmektedir (Baştürk ve Taştepe; 2013).

Evren, çok geniş ve kapsamlı bir kavram olduğu için araştırmacılar evren kavramını iki alt başlıkta incelemektedir. Bunlardan ilki araştırma evreni, ikincisi ise çalışma evrenidir. Araştırma evreni, araştırma sonuçlarının kuramsal olarak genellenebileceği evreni ifade ederken (Arseven,1984); çalışma evreni ise, evrenin çok büyük olmasından dolayı tamamına ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda, araştırma evreninin araştırmanın amaçları doğrultusunda bir takım ölçütlere göre sınırlandırılmasıyla (Akbulut, 2010) elde edilmektedir.

Bu bilgilere göre bu çalışmanın araştırma evrenini, Türkiye'deki eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan tüm lisans öğrencileri oluştururken; çalışma evrenini ise Gazi Eğitim

Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem ise evrenden seçilerek, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan ve evreni temsil ettiği düşünülen, evrenin sınırlı bir parçası olarak nitelendirilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Karasar, 2009). Bu araştırmanın örneklemini; 2017-2018 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans öğrenimi gören, piyano final sınavı puanları 80-100 arasında olan ve repertuvar düzeyleri denklik gösteren, araştırma için gönüllü olmuş 10 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan Kürdi ve Hicaz makamları, uzman görüşü alınarak piyano için en uygun karar seslerine aktarılmış ve ilgili makamların dizileri Muammer Sun'un "Türk Müziği Makam Dizileri (2013)" adlı kitabından, ilgili makamların kadansları ise Ferit Bulut'un "Makamsal Dikte ve Solfej (2014)" adlı kitabından alınmıştır. Kürdi ve Hicaz makam dizilerinde araştırmacı tarafından dörtlü armoni kullanılarak birer etüt yazılmış ve uzman görüşü alınarak son hallerine getirilmiştir. Ardından yine bu iki makamda yazılmış olan iki türkü saptanıp, araştırmacı tarafından piyano için yine dörtlü armoni kullanılarak düzenlenmiştir. Bestelenen etütler ve düzenlenen türkülerin, ilgili makamların dizi ve kadanslarını çalıştırıyor olmasına, dörtlü armoni sisteminde yazılmış akorları içeriyor olmasına özen gösterilmiştir. Etütlerin, türküleri destekler nitelikte olmasına ve zorluk derecelerinin orta seviye olmasına dikkat edilmiştir. Piyano için düzenlenmiş olan türküler aşağıda verilmiştir.

Şekil 6. Kürdi Türkü "Karyolamın Demiri"

Şekil 7. Hicaz Türkü "HışHışı Hançer"

Araştırmadaki nicel veriler, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan "Kürdi Makamı Ölçeği" ve "Hicaz Makamı Ölçeğinin" öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanması yolu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için uygulanan deneysel süreç Tablo 1'de gösterilmiştir.

	Kontrol grubu	Deney grubu
1. Hafta	Öntest	Öntest
2. Hafta	Sol majör tonalite bilgisi, dizi ve kadansı	Kürdi makamı teori bilgisi, dizi ve kadansı
3. Hafta	Carl Czerny Op. 599 No:45 Sol majör etüt	Kürdi makamı etüt
4. Hafta	Kürdi makamı ölçeği sontest	Kürdi makamı ölçeği sontest
	Si bemol majör tonalite bilgisi, dizi ve kadansı	Hicaz makamı teori bilgisi, dizi ve kadansı
5. Hafta	Carl Czerny Op. 599 No:79 Si bemol majör etüt	Hicaz makamı etüt
6. Hafta	Hicaz makamı ölçeği sontest	Hicaz makamı ölçeği sontest
4 hafta sonra	Kürdi makamı ölçeği kalıcılık Hicaz makamı ölçeği kalıcılık	Kürdi makamı ölçeği kalıcılık Hicaz makamı ölçeği kalıcılık

Tablo 1. Nicel Verilerin Toplanması İçin Uygulanan Deneysel Süreç

Deney sürecinin ilk haftasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacının kendisi tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş Kürdi makamı ölçeği ve Hicaz makamı ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. İkinci haftada kontrol grubu öğrencilerine "Mi Kürdi" dizisi ile aynı donanıma sahip olan sol majör tonalite bilgisi, dizi ve kadansı çalıştırılırken; deney grubu öğrencilerine ise Kürdi makamı teori bilgisi, dizi ve kadansı çalıştırılmıştır. Üçüncü haftada kontrol grubu öğrencilerine Carl Czerny Op. 599 metodundan 45 numaralı sol majör etüt çalıştırılırken; deney grubu öğrencilerine ise Kürdi makamında araştırmacının kendisi

tarafından yazılmış olan Kürdi etüt çalıştırılmıştır. Deney sürecinin dördüncü haftasında ise her iki gruba da Kürdi makamı ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

Hemen ardından kontrol grubu öğrencilerine "Re Hicaz" dizisi ile aynı donanıma sahip olan si bemol majör tonalite bilgisi, dizi ve kadansı çalıştırılırken; deney grubuna ise Hicaz makamı teori bilgisi, dizi ve kadansı çalıştırılmıştır. Deneysel sürecin beşinci haftasında kontrol grubu öğrencilerine Carl Czerny Op. 599 metodundan 79 numaralı si bemol majör etüt çalıştırılırken; deney grubu öğrencilerine ise Hicaz makamında araştırmacının kendisi tarafından yazılmış olan etüt çalıştırılmıştır. Sürecin altıncı haftasında her iki gruba da Hicaz makamı ölçeği sontest olarak uygulanmış; bundan dört hafta sonra ise Kürdi Makamı ölçeği ve Hicaz Makamı ölçeği her iki gruba da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Kontrol grubuna çalıştırılan tonlar, deney grubuna çalıştırılan makam dizilerinin donanımları ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin, deney grubuna çalıştırılan Kürdi makamı, mi sesi üzerinden piyanoya aktarıldığında donanımına yalnızca bir tane diyez (fa diyez) almaktadır. Bu sebepten deney grubu Kürdi makamı çalışırken; kontrol grubuna da "Mi Kürdi" dizisi ile aynı donanıma sahip olan sol majör tonalitesinin çalıştırılması uzman görüşü alınarak uygun görülmüştür.

Deney grubuna çalıştırılan Hicaz makamı ise "Re" sesi üzerinden piyanoya aktarıldığında donanımına iki tane bemol (si bemol/mi bemol) almaktadır. Bu sebepten deney grubu Hicaz makamı çalışmaları yaparken; kontrol grubuna da "Re Hicaz" dizisi ile aynı donanıma sahip olan si bemol majör tonalitesinin çalıştırılması uzman görüşü alınarak uygun görülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 (Statistical Package For The Social Sciences) programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi; deney ve kontrol grubunun öntest/sontest, sontest/kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında ise Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında toplam 10 öğrenci bulunmasından ve analiz öncesinde yapılan normallik testinin (kolmogorov/smirnov testi) anlamlılık p değeri .05'ten küçük olmasından dolayı çalışmada non-parametrik testler tercih edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeklerinden Almış Oldukları Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	$\overline{x}$	Ss	ST	SO	U	Z	p
Kürdi Makamı Ölçeği	Deney	5	40,600	13,794	29,50	5,90	10,500	-,420	,674
	Kontrol	5	34,800	18,952	25,50	5,10			

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi Makamı Ölçeği Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi makamı ölçeği öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamış; bu iki grubun Kürdi makamı ölçeği öntest puanlarında benzeşik gruplar olduğu tespit edilmiştir. (U=10,500; p=,674; p<.05).

	Gruplar	N	$\overline{x}$	Ss	ST	SO	U	Z	p
Hicaz Makamı Ölçeği	Deney	5	63,000	5,350	31,00	6,20	9,000	-,733	,463
	Kontrol	5	54,650	19,558	24,00	4,80			

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hicaz Makamı Ölçeği Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Hicaz makamı ölçeği öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamış; bu iki grubun Hicaz makamı ölçeği öntest puanlarında benzeşik gruplar olduğu tespit edilmiştir. (U=9,000; p=,463; p<.05).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Öntest/Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Makamlar	Gruplar	n	$\overline{x}$	Ss	Z	p
Kürdi	Öntest	5	40,600	13,794	-3,268	,000**
	Sontest	5	94,000	4,636		

Hicaz	Öntest	5	63,000	5,350	-2,032	,042*
	Sontest	5	94,000	8,769		

**p<,05 ** p<,01*

Tablo 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarına Ait Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitimi sonunda alınan sontest puanları ile öntest puanları arasında her iki makamda da sontest puanları lehine anlamlı bir fark oluştuğu görülmüştür. Başka bir deyişle, deney grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitiminin öğrencilerin sontest puanlarını öntest puanlarına göre anlamlı oranda arttırdığı saptanmıştır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.3.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Öntest/Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Makamlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Z	p
Kürdi	Öntest	5	34,800	18,952	-2,860	,046*
	Sontest	5	40,800	22,838		
Hicaz	Öntest	5	54,650	19,558	-,944	,345
	Sontest	5	57,300	22,829		

**p<,05 ** p<,01*

Tablo 5.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarına Ait Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun Hicaz makamı ölçeği öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak; Kürdi makamı ölçeği öntest/sontest puan ortalamaları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile kontrol grubuna uygulanan üçlü armoni eğitiminin, kontrol grubunun Kürdi makamı sontest puanlarını anlamlı oranda arttırdığı; Hicaz makamı sontest puanlarını ise anlamlı oranda arttırmadığı saptanmıştır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Makamlar	Gruplar	n	$\overline{x}$	ss	ST	SO	U	Z	p
Kürdi	Deney	5	94,000	4,636	40,00	8,00	,000	-2,619	,008**
	Kontrol	5	40,800	22,151	15,00	3,00			
Hicaz	Deney	5	94,000	8,769	40,00	8,00	,000	-2,643	,008**
	Kontrol	5	57,300	22,829	15,00	3,00			

**p<,05 ** p<,01*

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu fark, deney grubunun sontest puan ortalamaları lehinedir. Bir diğer ifade ile uygulanan dörtlü armoni eğitiminin, deney grubu sontest puanlarını kontrol grubu sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.5.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Makamlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Z	p
Kürdi	Sontest	5	94,000	4,636	-1,483	,138
	Kalıcılık	5	85,200	17,282		
Hicaz	Sontest	5	94,000	8,769	-,674	,500
	Kalıcılık	5	93,950	2,138		

**p<,05 ** p<,01*

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Sontest/ Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Tablo 7 incelendiğinde, dörtlü armoni eğitimi tamamlanıp bittikten dört hafta sonra alınan Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği kalıcılık puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile deney grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitimi tamamlanıp bittikten sonra, Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği kalıcılık puanlarının anlamlı düzeyde düşmediği, verilen eğitimin etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.6.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Makamlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	Z	p
Kürdi	Sontest	5	40,800	22,151	-,674	,500
	Kalıcılık	5	36,285	17,108		
Hicaz	Sontest	5	57,300	22,829	-1,923	,068
	Kalıcılık	5	60,458	20,854		

**p<,05 ** p<,01*

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Sontest/ Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Tablo 8 incelendiğinde, üçlü armoni eğitimi uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği kalıcılık ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile kontrol grubunun üçlü armoni eğitimi tamamlandıktan dört hafta sonra alınan kalıcılık ölçümleri ile sontest ölçümleri arasında anlamlı bir düşme veya yükselme olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.7.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Kalıcılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Makamlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	ST	SO	U	Z	p
Kürdi	Deney	5	85,200	17,282	50,00	10,00	,000	-2,857	,004*
	Kontrol	5	36,285	18,625	28,00	4,00			
Hicaz	Deney	5	93,950	2,138	45,00	9,00	,000	-2,751	,006*
	Kontrol	5	60,458	23,069	21,00	3,50			

**p<,05 ** p<,01*

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz Makamı Ölçeği Kalıcılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamları ölçeği kalıcılık puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bir diğer ifade ile uygulanan dörtlü armoni eğitimi tamamlanıp bittikten dört hafta sonra da, deney grubu ve kontrol grubundan alınan sonuçlar karşılaştırıldığında her iki makamda da deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

"Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

Kürdi ve Hicaz makamı öntest ölçekleri hem deney hem de kontrol grubuna deneysel sürecin ilk haftasında uygulanmış, bu iki grubun Kürdi ve Hicaz makam dizilerinde yazılmış olan eserleri çalmadaki hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamış; bu iki grubun Kürdi ve Hicaz makam dizilerindeki eserleri çalmada benzeşik gruplar olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

"Deney grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

Deneysel sürecin ilk haftasında deney grubu öğrencilerine Kürdi makamı öntest ölçeği, sürecin dördüncü haftasında ise Kürdi makamı sontest ölçeği uygulanmıştır. Kürdi makamı öntest ve sontest ölçümleri arasında ise deney grubuna Kürdi makamı teori bilgisi ve dörtlü armoni içeren Kürdi etüt çalıştırılmıştır. Deney grubunun Kürdi makamı ölçeği öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmış ve bu testten elde edilen bulgulara göre deney grubunun sontest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifade ile deney grubuna uygulanan Kürdi makamı dizi-kadans ve etütlerini içeren eğitimin, Kürdi makam dizisinde yazılmış olan eseri çalmada öğrencilere olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Deneysel sürecin ilk haftasında deney grubu öğrencilerine Hicaz makamı öntest ölçeği, sürecin altıncı haftasında ise Hicaz makamı sontest ölçeği uygulanmıştır. Hicaz makamı öntest ve sontest ölçümleri arasında

ise deney grubuna Hicaz makamı teori bilgisi ve dörtlü armoni içeren Hicaz etüt çalıştırılmıştır. Deney grubunun Hicaz makamı ölçeği öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmış ve bu testten elde edilen bulgulara göre deney grubunun sontest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifade ile deney grubuna uygulanan Hicaz makamı dizi-kadans ve etütlerini içeren eğitimin, Hicaz makam dizisinde yazılmış olan eseri çalmada öğrencilere olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

"Kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

Deneysel sürecin ilk haftasında kontrol grubu öğrencilerine Kürdi makamı öntest ölçeği, sürecin dördüncü haftasında ise Kürdi makamı sontest ölçeği uygulanmıştır. Kürdi makamı öntest ve sontest ölçümleri arasında ise kontrol grubuna sol majör teori bilgisi, dizi-kadansı ve sol majör etüt çalıştırılmıştır. Kontrol grubunun Kürdi makamı ölçeği öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmış ve bu testten elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun sontest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aslında burada beklenen durum kontrol grubuna uygulanan üçlü armoni eğitiminin Kürdi makamı sontest ölçeğinde anlamlı bir fark yaratmamasıdır. Ancak ortaya çıkan bu beklenmedik durum, kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümü alınırken Kürdi makam ölçeğini ikinci kez görüyor olmaları ve bu sebepten parçaya bir tanıdıklık hissedip daha kolay okumaları şeklinde açıklanabilir.

Deneysel sürecin ilk haftasında kontrol grubu öğrencilerine Hicaz makamı öntest ölçeği, sürecin altıncı haftasında ise Hicaz makamı sontest ölçeği uygulanmıştır. Hicaz makamı öntest ve sontest ölçümleri arasında ise kontrol grubuna si bemol majör teori bilgisi, dizi-kadansı ve si bemol majör etüt çalıştırılmıştır. Kontrol grubunun Hicaz makamı ölçeği öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmış ve bu testten elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka ifade ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel üçlü armoni eğitiminin, Hicaz makam dizisinde yazılmış olan eseri çalmada öğrencilere herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

"Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

Deneysel sürecin dördüncü haftasında hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Kürdi makamı ölçeği sontest olarak uygulanmış; deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre Kürdi makamı sontest ölçeği puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka ifade ile deney grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitiminin, kontrol grubuna uygulanan üçlü armoni eğitimine göre Kürdi makam dizisinde yazılmış eseri çalmada daha fazla olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Deneysel sürecin altıncı haftasında hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Hicaz makamı ölçeği sontest olarak uygulanmış; deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre Hicaz makamı sontest ölçeği puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka ifade ile Hicaz makam dizisinde yazılmış eseri çalmada, deney grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitiminin kontrol grubuna uygulanan üçlü armoni eğitimine göre daha fazla olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

"Deney grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

Deneysel sürecin dördüncü haftasında deney grubu öğrencilerine Kürdi makamı sontest ölçeği, sontestten dört hafta sonra ise Kürdi makamı kalıcılık testi ölçeği uygulanmış; deney grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacı ile de Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır. Bu araştırmada kalıcılık testi uygulanmasındaki amaç, verilen eğitimin etkilerinin kalıcı olup olmadığını saptamaktır. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda deney grubunun sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış; başka bir ifade ile deney grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitiminin etkilerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel sürecin altıncı haftasında deney grubu öğrencilerine Hicaz makamı sontest ölçeği, sontestten dört hafta sonra ise Hicaz makamı kalıcılık testi ölçeği uygulanmış; deney grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacı ile de Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda deney grubunun Hicaz makamı ölçeği sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış; başka bir ifade ile deney

grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitiminin etkilerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

"Kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

Deneysel sürecin dördüncü haftasında kontrol grubu öğrencilerine Kürdi makamı sontest ölçeği, sontestten dört hafta sonra ise Kürdi makamı kalıcılık testi ölçeği uygulanmış; kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacı ile de Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda kontrol grubunun Kürdi makamı ölçeği sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka ifade ile geleneksel üçlü armoni eğitiminin, Kürdi makamı sontest ölçeğinde kontrol grubuna nasıl bir etkisi olduysa, aynı etkinin kalıcılık testi ölçümlerinde de devam ettiği sonucuna varılmıştır.

Deneysel sürecin altıncı haftasında kontrol grubu öğrencilerine Hicaz makamı sontest ölçeği, sontestten dört hafta sonra ise Hicaz makamı kalıcılık testi ölçeği uygulanmış; kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacı ile de Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda kontrol grubunun Hicaz makamı ölçeği sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı bir düşüş ya da yükseliş bulunamamıştır. Bir başka ifade ile geleneksel üçlü armoni eğitiminin, Hicaz makamı sontest ölçeğinde kontrol grubuna nasıl bir etkisi olduysa, aynı etkinin Hicaz makamı ölçeği kalıcılık testi ölçümlerinde de devam ettiği sonucuna varılmıştır.

4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

"Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kürdi ve Hicaz makamı ölçeği kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

Deneysel sürecin dördüncü haftasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine Kürdi makamı sontest ölçeği, sontestten dört hafta sonra da her iki gruba Kürdi makamı kalıcılık ölçeği uygulanmıştır. Bu iki grup sontest ve kalıcılık testleri arasında ölçümleri etkileyecek herhangi bir eğitime tabi tutulmamış; grupların Kürdi makamı kalıcılık ölçeği puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehine olmak üzere anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifade ile deney grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitiminin, kontrol

grubuna uygulanan üçlü armoni eğitimine göre Kürdi makam dizisi üzerinde daha etkili bir öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel sürecin altıncı haftasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine Hicaz makamı sontest ölçeği, sontestten dört hafta sonra da her iki gruba Hicaz makamı kalıcılık ölçeği uygulanmıştır. Bu iki grup sontest ve kalıcılık testleri arasında ölçümleri etkileyecek herhangi bir eğitime tabi tutulmamış; grupların Hicaz makamı kalıcılık ölçeği puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehine olmak üzere anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifade ile deney grubuna uygulanan dörtlü armoni eğitiminin, kontrol grubuna uygulanan üçlü armoni eğitimine göre Hicaz makam dizisi üzerinde daha etkili bir öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Piyano dersi kapsamında öğrenciye hangi tonda ya da makamda eser çalıştırılıyorsa, o eseri destekleyecek tonda ya da makamda etütler çalıştırılması önerilmektedir. Tonal eser çalışan öğrencileri aynı ton ve teknikleri çalıştıran etütler ile; makamsal eser çalışan öğrencileri aynı karar perdesinden yazılmış makam dizisindeki etütler ile desteklemek daha anlamlı sonuçlar doğuracaktır. Çalışılan eserlerin sadece teknik boyutta değil, teorik boyutta da ele alınması gerektiği unutulmamalıdır. Nasıl ki öğrenciye tonal bir eser çalıştırırken tonalitenin genel hatları ile bilgi veriliyorsa; makamsal eser çalıştırılırken de makamın genel hatları ile bilgi verilmesi öğrenilen makamın daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Tampere bir çalgı olan piyanoda, makamlarımızın geleneksel halleriyle icra edilmesi mümkün olamamaktadır. Geleneksel müziğimizi evrensel boyutta icra edebilmek için; makamlarımızın tampere çalgılarda da çalınabilecek şekilde düzenlenmesi, uygun karar perdelerini belirlemek üzere çeşitli çalışmalar yapılması önerilmektedir. Piyano müziği dağarında bulunan makamsal etüt ve eserlerin sayıları oldukça azdır. Çeşitli çalışmalarla piyano müziği edebiyatına farklı makam dizilerinde başlangıç, orta ve ileri düzey için çeşitli etüt ve eserlerin kazandırılması; makamsal çalışmaların arttırılması ve geleneksel müziğimizin evrensel boyuta taşınması süreçlerinde büyük ve anlamlı katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Akbulut, Y. (20 10). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Arseven, A. D. (1984). *Alan araştırma yöntemi.* (2. baskı) Ankara: Tekışık.

Bağçeci, S. E. (2010). *Tonal armonide akorların işlevleri.* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:9, Sayı:34, 178-195.

Baştürk, S. & Taştepe, M. (2013). *Evren ve örneklem.* S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (129- 159). Ankara: Vize Yayıncılık.

Birol, K. B. (1998). Müzikte çokseslilik gerekli midir? *Filarmoni Sanat Dergisi,148,* 18-19.

Bulut, F. (2014). *Makamsal dikte ve solfej*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., ÇAkmak, E., K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Cangal, N. (1988). *Müzikte çokseslilik.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş, nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Emnalar, A. (1998). *Tüm yönleriyle Türk Halk Müziği ve nazariyatı*. İzmir: Ege Üniversitesi.

Ertem, Ş. (2011). *Orta düzey piyano eğitimi için repertuvar seçme ilkeleri.* Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (2), 645-652.

İlerici, K. (1974). *İş halinde üçlü sistem armoni.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Özgür, Ü., Aydoğan, S. (2009). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuram I*. Ankara: Sözkesen.

Sun, M. (1999). *Solfej.* Ankara: Yurtrenkleri.

Sun, M. (2013). *Türk müziği makam dizileri*. Ankara: Sun Yayınevi.

Şen, Ü.S. (2010). *Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması.* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (1) , 343-360.

Tecimer Kasap, B. (2005). *İşlevsel piyano becerilerinin müzik öğretmenleri için önemi.* Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 149-154.

Tufan, E. (2004). *Geleneksel makamlar kullanılarak yazılan etütlerin piyano eğitimi açısından önemi.* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 65-77.

Tufan, S. (2000). *Piyano eğitiminde deşifre çalışmaları*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 101-104.

Türkmen, U. (2007, Haziran). *Türk müziğinde çokseslilik tartışmaları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 9(1), 176-194.

Yönetken, H. B. (1996). *Okulda çalgı sorunu ve çalgısal müzik etkinlikleri,* (Haz: Ahmet Say). *Müzik öğretimi.*Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Bölüm 37

FEN BİLİMLERİ DERSİ KONULARI İÇİN SOSYOBİLİMSEL KONU ÖNERİLERİ

Hatice BELGE CAN[1]
Şefika KILINÇ[2]
Melek ÇAKICI[3]
Hüseyin Yaşar KONAK[4]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, hbelgecan@mehmetakif.edu.tr
2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, sefikaaakilinc@gmail.com
3 Fen Bilimleri Öğretmeni, Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi, m.s.cakici@hotmail.com
4 Kimya Öğretmeni, Burdur Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Burdur Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

GİRİŞ

İnsanlık, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ürettiği risklerle karşı karşıyadır. Genetiği değiştirilmiş organizmalar, iklim değişikliği, salgın hastalıklar gibi bilim ve toplum etkileşimini gerektiren pek çok konu risk yönetimi gerektirir (Ratcliffe ve Grace, 2003; Sadler ve Zeidler, 2004). "Covid-19" pandemisi ile ilgili riskin yönetilmesi örneğin; bireylerin, bu durumun insanlar üzerine olan etkisi veya etkilerini fayda-zarar ölçütüyle nicelleştirerek karar vermesi olarak kavramsallaştırılabilir. Bir kriz halini alan "covid-19" pandemisinden kurtulmak için risk değerlendirmesi yapan insanların bir kısmı aşılanmanın gerekliliğini savunurken bir kesim ise aşılanmaya karşı söylemler ileri sürmektedir. İlk grupta yer alan bireyler; geçmişte yaşanan salgınlarda en etkili mücadele yolunun aşı olması (Yadigaroğlu, 2021), aşılanmanın toplumsal bir sorumluluk olmasını ileriye sürmektedir. Aşı karşıtı insanlar ise geçmişteki bazı aşı politikaları (Kader, 2019), aşı içerikleri ve sebep olduğunu düşündükleri önemli hastalıklar (örn; otizm), aşının bir sektör olması, aşı karşıtı olan tanıdıkları ve kanaat önderleri (örn; din insanları, doktorlar) (Bozkurt, 2018) gibi gerekçelerin yanı sıra bazı komplo teorilerine inanarak da (örn: aşı yaptıranlara mikroçip yerleştirileceği) (BBC, 2020) aşıların etkinliğini sorgulamaktadır. Sonuç olarak, salgından kurtulmanın çaresini aşılanmada bulanlar ve aşılanmanın başlı başına bir risk olduğunu savunanlar olmak üzere "Covid-19", toplumda ikilem oluşturmaktadır.

Her gün medyada sıklıkla duyduğumuz birçok kavramı (örn; pandemi, filyasyon, ventilatör, vb.), farklı bakış açılarına sahip bireylerin söylemlerini (örn; maske takmanın gerekliliği, aşılanmanın önemi, vb.), hepimizin yaşamını etkileyen konularda sürekli alınan ve kriz yönetimi gereği değiştirilen kararları (örn; eğitime başlanması ve ara verilmesi, sokağa çıkma yasağı, vb.) anlamlandırmaya çalıştığımız bu kriz dönemi, fen eğitiminde sosyobilimsel konular (SBK) yaklaşımının önemini bir kez daha hatırlatmıştır.

Sadler (2004) SBK'ı "kompleks, açık uçlu, süregelen tartışmalı ikilemler, kesin cevapları olmayan… farklı bakış açılarından argümanlar yapılandırılabilen" konular olarak tanımlamıştır (s. 514). Sadler (2004)'ın SBK'ın pek çok özelliğini kapsayan bu tanımına ek olarak SBK; bilimsel temeli olması, toplumla ilgili sosyal temeli olması (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis Amiri ve Applebaum, 2012), medyada sıklıkla yer alması (Sadler, Foulk ve Friedrichsen, 2017) ve karar almayı gerektirmesi (Sadler ve Zeidler, 2005) özellikleriyle de tanınmaktadırlar. SBK'ın bilimsel bir temele dayanıyor olması bu konuların bilimsel yollarla tek bir çözümünün olduğu anlamına gelmez (Sadler, 2011). SBK, bilimsel boyutun yanı sıra sosyal/kültürel, çevresel, etik/ahlaki, ekonomik ve politik alanların bütüncül değerlendirilmesiyle çözüm önerilmesini ve karar verilmesini

gerekli kılmaktadır (Chang Rundgren ve Rundgren, 2010). SBK için kapsam belirleyici bir özellik değildir. Diğer bir ifade ile, SBK olarak ele alınan bir konu yerel bir problem (örn; yeşil yol, Artvin Hopa'da yaşanan sel ve heyelan felaketi) olabileceği gibi ulusal ya da küresel bir problemi de (örn; organ bağışı, insan genom projesi, biyolojik çeşitlilik, vb.) kapsayabilir.

SBK alan yazını, bu konuları fen eğitimi ile bütünleştirerek çeşitli öğrenme çıktılarına ulaşmayı hedeflemektedir. Örneğin; fen eğitiminin en temel amacı olan fen okuryazarlığını (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2013; 2018), karar verme becerilerini, argümantasyon becerilerini, informal muhakeme becerilerini, risk yönetim becerilerini, kavramsal fen öğrenimlerini, bilimin doğası anlayışlarını, ahlaki muhakemelerini, sosyobilimsel muhakemelerini, epistemolojik inançlarını, vatandaşlık bilincini geliştirmek (Cebesoy, 2014; Es ve Öztürk, 2021; Kolsto, 2006; Lee, Chang, Choi, Kim ve Zeidler, 2012; Öztürk ve Yılmaz-Tüzün, 2017; Sadler, Barab ve Scott, 2007; Sadler, Klosterman ve Topçu, 2011; Sadler, Romine ve Topçu, 2016; Sadler ve Zeidler, 2004; Sadler ve Zeidler, 2005; Venville ve Dawson, 2010; Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002;Zeidler ve Keefer, 2003; Zohar ve Nemet, 2002). Belirtilen bu olumlu öğrenme çıktılarını hedefleyen araştırmalardan bazıları SBK amaç, diğerleri ise araç (bağlam) olarak ele almışlardır (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014).

Özetle, fen eğitiminde SBK öğretimi hem günümüz dünyasının barındırdığı ikilem durumları için risk değerlendirmesi yaparak bilinçli kararlar veren bireyler yetiştirme potansiyeli hem de fen eğitiminin kazanımlarını çeşitlendirme ve artırmadaki etkileri sebepleriyle önemlidir. Ulusal ve uluslararası alan yazında verilen bu önemin uygulamaya yansımasının ne düzeyde olduğunu anlamak için fen bilimleri dersi öğretim programını incelemek gerekir. Çünkü öğretim programları ülkemizde, öğretmenlerin fen öğretimini gerçekleştirme noktasındaki temel kaynağıdır.

Ülkemizde ilköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programlarını güncelleme çalışmaları 2005 yılında başlamış, 2013 ve 2018 yıllarında da devam etmiştir (MEB, 2005; 2013; 2018). 2005 yılındaki fen ve teknoloji isimli öğretim programında SBK'a özgü bir anlayıştan doğrudan veya dolaylı olarak bahsedilmemiştir. Bu program ile öğretmenlerin sadece fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) öğrenme alanı kapsamında SBK anlayışı geliştirmesi mümkün kılınmıştır. 2013 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında SBK'a önem verilmeye başlanmıştır. Şöyle ki, FTTÇ temel öğrenme alanı boyutu olarak SBK ilk defa bir öğretim programında doğrudan yer almıştır. Bu programda SBK'ın kapsamına "bilim ve teknoloji ile ilgili sosyo-

bilimsel problemlerin çözümüne yönelik bilimsel ve ahlaki muhakeme becerileri" (s. VI) alınmış ve fen bilimleri dersinde "sosyo-bilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirmek" (s. II) amaçlanmıştır. En son güncellenen (2018) fen bilimleri dersi öğretim programında ise SBK "sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek" (s. 9) doğrudan özel bir amaç olarak benimsenmiştir.

Öğretim programlarının hangisinde SBK'a daha çok önem verilmiştir? sorusuna verilecek cevaplar bakış açısına göre değişkenlik gösterebilir. SBK'a ilk kez ve doğrudan yer vermesi ve kapsamını belirlemiş olması ölçütleri referans alınırsa 2013 yılında güncellenen öğretim programının SBK'a daha çok önem verdiği söylenebilir. Öztürk ve Irmak (2020), 2018 yılında güncellenen öğretim programında SBK'a daha çok önem verildiğini belirtmiştir. Araştırmacılar, bu iddiaları için 2018 programında yer alan kök değerlerin ve yetkinliklerin dolaylı da olsa SBK vurgusu yapılabilecek başlıklar olduğunu gerekçe göstermişlerdir. Evren-Yapıcıoğlu (2020), tam tersine, son zamanlarda fen-teknoloji-mühendislik-matematik (FeTeMM) yaklaşımının SBK öğretiminin önemini gölgelediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Özcan ve Koştur (2019), 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında SBK'a verilen önemin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aslında, öğretim programlarında SBK'a yeterince önem verilmiş midir? sorusuna verilecek cevaplar bu araştırmanın önemini daha net ortaya çıkaracaktır. Çünkü bu durumda öğretim programlarında SBK ile ilişkili konu alanları, üniteler, konular ve kazanımlar devreye girmektedir. Fen sınıflarında öğretmenlerin ve öğrencilerin tecrübe ettiklerini anlamanın en iyi yolu kazanımları irdelemektir. Topçu vd. (2014) de alan yazın ile uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya en çok hizmet edecek araştırma sorusunun "fen bilimleri programında üniteler ve kazanımlar bazında sosyobilimsel konulara ne kadar yer verilmektedir?" olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın, belirtilen boşluğun düzeyini tespit etme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarını özel amaçların tamamını ve alana özgü becerileri ele alarak inceleyen Özcan ve Koştur (2019)'un SBK'a ilişkin ulaştıkları sonuçlar da bu araştırmanın önemini pekiştirmektedir. Araştırmacılar, SBK'ın kazanımlar içerisinde yeterli yere sahip olmadığını tespit etmişlerdir. İlgili öğretim programında ortaokul (5-8) konularına ait sadece bir kazanım (F.8.2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır" (s. 49)) ile SBK'ın diğer özel amaçlara (örn; değerler ve etik, sürdürülebilir kalkınma bilinci, vb.) göre en düşük kazanım yüzdesine sahip olduğunu beyan etmişlerdir. Araştırmacılar bazı parametrelere göre SBK'ı "önem düşük, kazanım

sayısı çok az" (s. 148) şeklinde açıklamışlardır. Özcan ve Koştur (2019), yürüttükleri araştırmada SBK ile doğrudan ilgili tek kazanım tespit etmiş ve SBK ile ilişkili olabilecek kazanımları incelemeyi amaçlamamışlardır. SBK'ı çeşitli fen konuları ve kazanımları ile ilişkilendirerek önermiş olması bakımından bu çalışmanın öğretmenler için verimli bir kaynak niteliği taşıdığına inanılmaktadır.

Özetle, bu çalışmanın amacı, 2018 yılında güncellenen ortaokul (5-8) fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan konular ile bütünleştirilebilecek SBK'ı belirlemektir. Bu araştırma, "2018 yılında güncellenen ortaokul (5-8) fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan konular hangi SBK ile ilişkilidir?" sorusu temelinde yürütülmüştür.

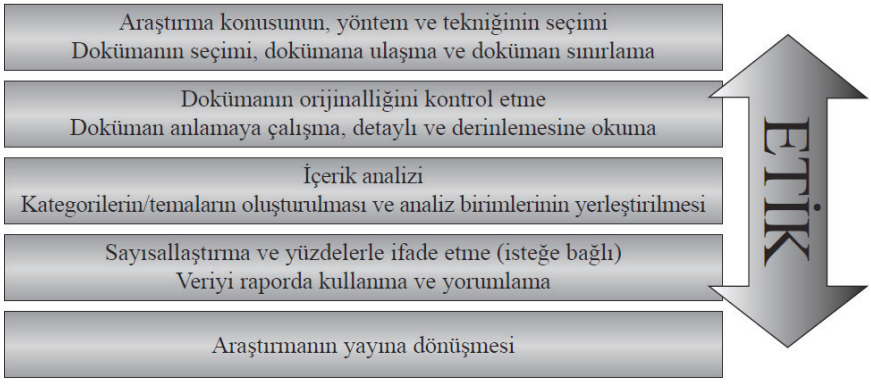
Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazı, görüntü, ses ya da görsel-işitsel nitelikli belgelerin (Geray, 2006) içeriğini sistematik biçimde inceleyerek ilgili konunun anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır (Corbin ve Strauss, 2008; Wach, 2013). Bu çalışmada, resmi ve yazılı bir doküman olan Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı fen bilimleri dersi öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu'nun sayfasından temin edinilmiş ve SBK bağlamında incelenerek analiz edilmiştir.

Doküman Analizi Süreci

Bu araştırmada, Kıral (2020) tarafından önerilen doküman analiz süreci takip edilmiştir (bkz, Şekil 1). Araştırma konusu ve desenini belirlemek, ilgili dokümanı seçmek ve erişmekle başlayan doküman analizi süreci, fen bilimleri dersi öğretim programının SBK bakımından derinlemesine incelenmesi ile devam etmiştir.



Şekil 1. *Doküman analizi süreci (Kıral, 2020, s. 183)*

SBK bağlamında veri toplama sürecinde öncelikle fen bilimleri dersi öğretim programı dikkatlice incelenmiştir. Öğretim programının amaçları ve sınıf ve üniteler bazında yapısının SBK ile ilgili ne gibi bilgiler sunduğu tespit edilmiştir. Edinilen bu bilgiler, fen eğitimi alan yazınında araştırılan SBK'ın derlenmesi ile zenginleştirilmiştir (örn; Evren-Yapıcıoğlu, 2016; Genç ve Genç, 2017; Tezel ve Günister, 2018; Topçu vd., 2014). Daha sonra, öğretim programı daha detaylı bir şekilde tekrar irdelenmiştir. Dokümanın ikinci incelemesinde, alan yazın araştırması ile tespit edilen SBK örneklerinin öğretim programına uygunluğuna bakılmıştır. Öğretim programının hangi SBK ile ilişkili konu alanları, üniteleri, konuları ve kazanımları olduğu anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada, ilişkili konu ya da kazanım bulunduğu halde bu araştırmanın önerdiği SBK arasına dâhil edilmeyen SBK da olmuştur. Bu durumun bir sebebi, konuların sınıf düzeyi bakımından öğrencilere uygun olmadığı konusunda yazarların hem fikir olmasıdır. Diğer bir ifade ile alan yazında incelenen bazı SBK'ın fen bilimleri dersi öğretim programına uygun bulunmamasıdır. Örneğin, kürtaj, tüp bebek, tasarım bebekler gibi daha ziyade genetik mühendisliği alanındaki biyoteknolojik uygulamalara ilişkin SBK fen bilimleri dersini kapsayan bu çalışmanın önerileri arasına girmemiştir. Bir diğer sebebi de, yerel sayılabilecek SBK'ın Türkiye'deki fen eğitimcilerinin tamamına önerilmesinin tercih edilmemesidir (örn; yeşil yol). Benzer tercihler diğer araştırmacılar tarafından da benimsenebilmektedir (örn; Lederman, 2003). ReSTEM Enstitüsü (2018)'nün paylaştığı SBK şeması da bir SBK'nın öğrencilere uygun olması için bilimsel ve sosyal konular içermesinin yanı sıra öğrenci özellikleri ile kesişmesinin önemine dikkat çekmiştir. Tablo 1, alan yazın araştırması sonucu tespit edilen SBK'dan bu araştırmaya dâhil edilen ve dâhil edilmeyen (uygun bulunmayan ve öğretim programıyla ilişkili olmayan) konu örneklerini göstermektedir.

Tablo 1. *SBK alan yazın incelemesi sonucunda öğretim programına uygun bulunan ve bulunmayan konu örnekleri*

Öğretim Programına Uygun SBK	Öğretim Programına Uygun Olmayan SBK
– Sürdürülebilirlik	– Hamilelikte şeker yüklemesi
– Salgın hastalıklar	– Preimplantasyon Genetik Tanı
– Organ bağışı	– Aile planlaması
– Mikroplastikler	– Deney ve kobay hayvanları
– Küresel ısınma	– Robotik teknolojiler-yapay zeka
– İklim değişikliği	– Hayvanat Bahçeleri
– Kimyasal kirleticiler	– Kimyasal ve Biyolojik Silah Kullanımı
– Genetiği değiştirilmiş organizmalar	– Doping
– Biyoteknoloji	– Ötenazi
– Antibiyotik kullanımı	– Maden kazaları

5-8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının konu alanları, üniteleri, konuları ve kazanımları ile ilişkilendirilen bu SBK'ın (analiz birimleri) analiz edilmesiyle devam eden doküman analiz sürecinde Stolz, Witteck, Marks ve Eilks (2013) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınmıştır. Stolz vd. (2013), 2009 yılında Marks ve Eilks tarafından kimya öğretimi için önerilen sosyokritik ve problem-temelli öğretim yaklaşımının konu seçimi ölçütlerini fen eğitimi bağlamında yeniden kavramsallaştırmışlardır. Bu ölçütler: "gerçeklik (*authenticity*)", "ilişkililik (*relevance*)", "açık uçluluk (*open evaluation situation with respect to a societal relevant question*)", "tartışmaya açıklık (*allows for open discussions*)" ve "bilimsel veya teknolojik konularla ilgililik (*deals with an issue based on sciences or technology*)" tir. Stolz vd. (2013), bu ölçütleri test edebilecek ölçütleri de rapor etmişlerdir. Buna göre, bir konu SBK'dur çünkü

- medyada (televizyon, gazete, reklam, vb.) sıklıkla yer aldığı için gerçektir,
- öğrencilerin kendi tüketim ve davranış seçenekleri ile ilgili kararlar almalarını gerektirdiği için ilişkilidir,
- çelişkili bakış açılarına açık sosyal değerlendirmelere izin verdiği için açık uçludur,
- açık forumlarda tartışılabilir olduğu için tartışmaya açıktır,
- temel düzeyde bilimsel konular ve tekno-bilimsel sorgulama içerdiği için bilim veya teknoloji ile ilgilidir (ss. 367-369)

SBK alan yazınında sıklıkla ele alınan bir konu olan hidroelektrik santraller (HES) (örn; Atasoy, Tekbıyık ve Yüca, 2019; Topçu ve Atabey, 2017) örneğin, Stolz vd. (2013)'nin önerdiği SBK ölçütlerine göre aşağıdaki gibi analiz edilmiştir;

- HES konusu, öğrencilerin günlük hayatlarında sıklıkla televizyon, gazete, internet gibi basın organlarında duyduğu ve gördüğü bir konu olması bakımından gerçektir,
- Öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki yaşamlarını etkileme potansiyeline sahip bir konu olan HES'in kurulması veya kurulmaması yönünde öğrencilerin davranış sergilemelerini gerektirmesi açısından ilişkilidir,
- HES konusu, toplumda ikilem oluşturması yönünden açık uçludur (örn; bir politikacı HES'i yerel kaynakların kullanılması, ekonomik gelişme, istihdam sağlanması, ülkenin enerji ihtiyacının karşılanması, kalkınma projesi olarak değerlendirirken, HES kurulacak bölgede yaşayan bir birey HES'i bölge halkına zarar verecek bir proje olarak düşünebilir ya da bir çevre bilimci HES'i yer altı su miktarını azalttığı için nehir etrafındaki bitki örtüsü ve canlı yaşamına bir tehdit şeklinde düşünülebilir),

- HES konusu, farklı dini inanışlara sahip ya da farklı etnik kökene mensup hiçbir bireyi ayrıştıracak özelliğe sahip olmaması bakımından tartışmaya açıktır (örn; televizyonda izlediğimiz bir açık oturuma katılan bireyler, HES konusunda sosyal, ekonomik, etik, vb. bakış açıları ile farklı fikirler sunabilmektedir),

- HES konusu, temel düzeyde bilimsel bilgi gerektirmesi yönünden bilim ile ilgilidir (örn; temel düzeyde enerji ve enerji kaynaklarını bilmeyen bireyler HES ile ilgili bir tartışmada aktif rol alamazlar).

Bu sebeple, bu araştırmada da HES fen eğitimcilerine bir SBK olarak önerilmiştir (bkz. Tablo 3, 5). 5-8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının konu alanları, üniteleri, konuları ve kazanımları ile ilişkilendirilen SBK'ın Stolz vd. (2013)'nin önerdiği ölçütlere göre analizi üç araştırmacı tarafından da yapılmıştır. Fikir birliği olunmayan konular tüm araştırmacılarca tartışılmış ve sonuçta araştırmacılar önerilen SBK'ın tamamı için hem fikir olmuşlardır. Bir diğer ifade ile aynı doküman benzer koşullar altında farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu bakımdan, veri analizinin güvenilir olduğu söylenebilir (Altheide, 1996). Şekil 1'de yer alan doküman analiz sürecinin "veriyi raporda kullanma ve yorumlama" basamağına "Bulgular" bölümünde yer verilmiştir. Araştırma konusunun belirlenmesinden bu çalışmanın tamamlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

Bulgular

Bu bölüm, 2018 yılında güncellenen ortaokul (5-8) fen bilimleri dersi öğretim programında SBK ile bütünleştirilebilecek konu alanı, ünite, konu ve kazanımları sunmaktadır. Bütün ortaokul konuları ile ilgili SBK önerilerini tek bir tabloda göstermek yerine her bir sınıf seviyesi için farklı tablolar (sırasıyla Tablo 2, 3, 4 ve 5) paylaşmak tercih edilmiştir. Böylelikle daha anlaşılır tabloların yanı sıra her bir sınıf seviyesinden elde edilen bulguları ayrı analiz etme fırsatı bulunmuştur. Bulgular ile ilgili bu tabloların daha anlaşılır olması için ayrıca, tablolarda SBK ile bütünleştirilebilecek konu alanı, ünite ve konu adına yer verilmiş ancak ilgili kazanımlara tabloların altındaki açıklamalarda değinilmiştir. Kazanımlara tablolarda yer verilmemesinin bir diğer sebebi de öğretim programındaki bazı konuların SBK ile ilişkilendirilebiliyor olmasına rağmen kazanım(lar)ının ilişkilendirilemiyor olmasıdır. Tabloların konu numarasına göre SBK önererek fen bilimleri öğretmenlerine kolaylık sağlayabileceği düşünülmüştür.

Tablo 2 incelendiğinde, 2 konu alanında SBK ile ilişkilendirilebilecek konu tespit edilmiştir. En çok "canlılar ve yaşam" konu alanından SBK önerisinde bulunulduğu görülmektedir. "Güneş, dünya ve ay" ünitesinde 1, "insan ve çevre" ünitesinde 2, "canlılar dünyası" ünitesinde1 konu için SBK önerilebilmiştir. Diğer bir ifadeyle, en çok "İnsan ve çevre"

ünitesinden 5. sınıf fen öğretimi için SBK önerilebilmiştir. Tablo 2 konular bazında incelendiğinde, en çok SBK önerilebilen konu "F. 5. 6. 2. İnsan ve çevre ilişkisi" olmuştur. 5. sınıf fen öğretimi için toplam 12 SBK önerilmiştir ve bu SBK'ın genellikle çevre temasında olduğu söylenebilir.

Ay'ın yapısı ve özellikleri konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.5.1.2.2. Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır" (s. 25) kazanımına yönelik önerilmiştir. Biyoçeşitlilik konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır" (s. 29) kazanımına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken biyoçeşitlilik, doğal yaşam, habitat, ekosistem gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir. İnsan ve çevre ilişkisi konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur" ve "F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır" (s. 29) kazanımlarına yönelik önerilmiştir. Canlıları tanıyalım konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.5.2.1.1. (d) Zehirli mantarların yenilmemesi konusunda uyarı yapılır" (s. 26) kazanımına yönelik önerilmiştir. Bu kazanım için önerilen "bilinçsiz mantar tüketimi" konusuna ilgili alan yazında rastlanmamıştır.

Tablo 2. *5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı için önerilen SBK'ın programdaki konu numarasına göre listesi*

Konu Alanı Adı	Ünite Adı	Konu Numarası ve Adı	Önerilen SBK
Dünya ve Evren	Güneş, Dünya ve Ay	F. 5. 1. 2. Ay'ın Yapısı ve Özellikleri	– Uzay seyahati
Canlılar ve Yaşam	İnsan ve Çevre	F. 5. 6. 1. Biyoçeşitlilik	– Avlanma ve kürk kullanımı – Biyoçeşitlilik – Nesli tükenmekte olan ve tükenen canlılar – Orman tahribatı
		F. 5. 6. 2. İnsan ve Çevre İlişkisi	– Çevre kirliliği – Fosil yakıtlar – İklim değişikliği – Küresel ısınma – Mikroplastikler – Sürdürülebilirlik
	Canlılar Dünyası	F. 5. 2. 1. Canlıları Tanıyalım	– Bilinçsiz mantar tüketimi

Tablo 3 incelendiğinde, 2 konu alanında SBK ile ilişkilendirilebilecek konu tespit edilmiştir. En çok "canlılar ve yaşam" konu alanından SBK önerisinde bulunulduğu görülmektedir. Hem "madde ve ısı" ünitesinde hem de "vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı" ünitesinde birer konu için SBK önerilebilmiştir. Tablo 3 konular bazında incelendiğinde, en çok SBK önerilebilen konu "F. 6. 6. 3. Sistemlerin sağlığı" olmuştur. 6. sınıf fen öğretimi için toplam 18 SBK önerilmiştir ve bu SBK'ın sağlık ve enerji temalarında olduğu söylenebilir.

Yakıtlar konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.6.4.4.2. Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır" (s. 35) kazanımına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken yenilenebilir (örn; biyoyakıt) ve yenilenemez (örn; fosil yakıtlar) enerji kaynakları, farklı fazlardaki yakıtlar gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir.

Sistemlerin sağlığı konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.6.6.3.1. Sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır" ve " F.6.6.3.2. Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar" (s. 37) kazanımlarına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken bilinçsiz ilaç kullanımı, cücelik, devlik, guatr, duyu organı hastalıkları, kemik kırılmaları, romatizma, ishal, ülser, kanser, sarılık, anemi, zatürre, grip, böbrek taşı, böbrek yetmezliği, diyaliz, alkol, sigara, ilk yardım gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir.

Tablo 3. *6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı için önerilen SBK'ın programdaki konu numarasına göre listesi*

Konu Alan Adı	Ünite Adı	Konu Numarası ve Adı	Önerilen SBK
Madde ve Doğası	Madde ve Isı	F.6.4.4. Yakıtlar	– Alternatif yakıtlar – Biyoyakıt – Fosil yakıtlar – HES – Küresel ısınma

Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	F.6.6.3. Sistemlerin Sağlığı	– Alternatif tıp – Antibiyotik kullanımı – Bağımlılık (sigara, alkol, uyuşturucu) – Bilinçsiz ilaç kullanımı – Diyabet – Beslenme-gluten – Hazır gıdalar – Katkı Maddeleri – Obezite – Organ bağışı – Organik Ürünlerin Kullanımı – Sağlıklı yaşam − Salgın hastalıklar-covid-19, SARS

Tablo 4 incelendiğinde, 3 konu alanında SBK ile ilişkilendirilebilecek konu tespit edilmiştir. En çok "madde ve doğası" konu alanından SBK önerisinde bulunulduğu görülmektedir. Bütün ünitelerde birer konu için SBK önerilebilmiştir. Tablo 4 konular bazında incelendiğinde, en çok SBK önerilebilen konu "F. 7. 4. 5. Evsel atıklar ve geri dönüşüm" olmuştur. 7. sınıf fen öğretimi için toplam 6 SBK önerilmiştir ve bu SBK'ın geri dönüşüm temasında olduğu söylenebilir.

Uzay araştırmaları konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.7.1.1.2. Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder" (s. 39) kazanımına yönelik önerilmiştir.

Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.7.4.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular" ve "Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular" (s. 43) kazanımlarına yönelik önerilmiştir.

Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "Bir bitki veya hayvanın bakımını üstlenir ve gelişim sürecini rapor eder" (s. 45) kazanımına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken eşeysiz üreme (vejetatif üreme, bölünme, tomurcuklanma ve rejenerasyon), eşeyli üreme, büyüme ve gelişme gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir.

Tablo 4. *7. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı için önerilen SBK'ın programdaki konu numarasına göre listesi*

Konu Alan Adı	Ünite Adı	Konu Numarası ve Adı	Önerilen SBK
Dünya ve Evren	Güneş Sistemi ve Ötesi	F.7.1.1. Uzay Araştırmaları	– Uzay Seyahati
Madde ve Doğası	Saf Madde ve Karışımlar	F.7.4.5. Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm	– Atık işletimi ve atıkların geri dönüşümü – Atık Kontrolü – Atık Piller – Geri dönüşüm
Canlılar ve Yaşam	Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişim	F.7.6.2. Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	– Evcil hayvan beslemek

Tablo 5 incelendiğinde, 2 konu alanında SBK ile ilişkilendirilebilecek konu tespit edilmiştir. En çok "canlılar ve yaşam" konu alanından SBK önerisinde bulunulduğu görülmektedir. "DNA ve genetik kod" ünitesi için 2, "madde ve doğası" ünitesi için 1, "enerji dönüşümleri ve çevre bilimi" ünitesi için 3 konu için SBK önerilebilmiştir. Tablo 5 konular bazında incelendiğinde, en çok SBK önerilebilen konu "F. 8. 6. 3. Madde döngüleri ve çevre sorunları" olmuştur. 8. sınıf fen öğretimi için toplam 37 SBK önerilmiştir ve bu SBK'ın çevre ve biyoteknoloji temalarında olduğu söylenebilir.

Kalıtım konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.8.2.2.3. Akraba evliliklerinin genetik sonuçlarını tartışır" (s. 48) kazanımına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken gen, genotip, fenotip, saf döl, melez döl, baskın, çekinik, çaprazlama, cinsiyet, akraba evlilikleri, genetik mühendisliği, yapay seçilim, biyoteknolojik çalışmalar, biyoteknolojik uygulamaların çevreye etkisi gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir.

Biyoteknoloji konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.8.2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır" (s. 49) kazanımına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken genetik mühendisliği, yapay seçilim, biyoteknolojik çalışmalar, biyoteknoloji uygulamalarının çevreye etkisi gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir

Asitler ve bazlar konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.8.4.4.7. Asit yağmurlarının önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunar" (s. 50) kazanımına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken asit, baz, pH, asit yağmurları, asit yağmurlarına karşı çözüm önerileri gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir.

Besin zinciri ve enerji akışı konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.8.6.1.1. Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir" ve "F.8.6.1.1.(b). Ekoloji piramitlerinde enerji aktarımı, vücut büyüklüğü, birey sayısı ve biyolojik birikim vurgulanır" (s. 52) kazanımlarına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken besin zinciri, besin ağı, üretici, tüketici, ayrıştırıcı, ekoloji piramidi, biyolojik birikim gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir.

Madde döngüleri ve çevre sorunları konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır" (s. 52) kazanımına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken su döngüsü, oksijen döngüsü, azot döngüsü, karbon döngüsü, ozon tabakası, küresel ısınma gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir.

Sürdürülebilir kalkınma konusu ile bütünleştirilebilen SBK, "F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar" (s. 53) kazanımına yönelik önerilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri bu SBK'ı öğretimlerine dâhil ederken sürdürülebilir yaşam, kaynakların tasarruflu kullanımı, geri dönüşüm gibi bilimsel içerikleri de kazandırabilir.

Tablo 5. *8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı için önerilen SBK'ın programdaki konu numarasına göre listesi*

Konu Alan Adı	Ünite Adı	Konu Numarası ve Adı	Sosyobilimsel Konu
Canlılar ve Yaşam	DNA ve Genetik Kod	F.8.2.2. Kalıtım	– Akraba Evliliği
		F.8.2.5. Biyoteknoloji	– Aşılama – Biyoteknoloji – GDO – Gen teknolojileri – Gen Terapisi – İnsan Genom Projesi – Klonlama – Kök hücre araştırmaları

Madde ve Doğası	Madde ve Endüstri	F.8.4.4. Asitler ve Bazlar	– Çevre kirliliği – Fabrika Yapımı – Karbon ayak izi – Kimyasal Kirleticiler – Mikroplastikler – Orman tahribatı – Ozon tabakasının incelmesi
Canlılar ve Yaşam	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	F.8.6.1 Besin Zinciri ve Enerji Akışı	– Tarım ilaçları
		F.8.6.3. Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları	– Ekolojik ayak izi – Fabrika Yapımı – Fosil yakıtlar – HES – İklim değişikliği – Karbon ayak izi – Kimyasal Kirleticiler – Mikroplastikler – Su kirliliği – Orman tahribatı – Ozon tabakasının incelmesi – Suyun önemi – Yerel ve küresel çevre sorunları
		F.8.6.4. Sürdürülebilir Kalkınma	– Sürdürülebilirlik – Geri dönüşüm – Tasarruflu kullanım – Kaçak Elektrik Kullanımları – Nükleer enerji santralleri – Nükleer reaktörler – Termik santraller

Not: 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında 2 farklı ünite için "canlılar ve yaşam" konu alanı olması ve tabloların konu numarasına göre oluşturulmuş olması sebebiyle Tablo 5'deki "canlılar ve yaşam" konu alanları birleştirilmemiştir

SONUÇ VE TARTIŞMA

2018 yılında güncellenen ortaokul (5-8) fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan konular ile bütünleştirilebilecek SBK'ın önerildiği

bu çalışmada; 5. sınıf fen öğretimi için toplam 12, 6. sınıf için toplam 18, 7. sınıf için toplam 6 ve 8. sınıf için toplam 37 SBK önerilmiştir. Bu bakımdan, 8. sınıf fen bilimleri dersi konularının SBK öğretimi için en verimli, 7. sınıf fen bilimleri dersi konularının ise SBK öğretimi için en verimsiz olduğu söylenebilir. Önerilen SBK'ların birisi hariç tamamı SBK alan yazınında da incelenmiş SBK'dır (örn; Evren-Yapıcıoğlu, 2016; Genç ve Genç, 2017; Tezel ve Günister, 2018; Topçu vd., 2014). Bu SBK fen bilimleri dersi konu ve kazanımlarıyla ilişkilendirilerek öğretmenler için verimli bir SBK kaynağı oluşturulduğu düşünülmektedir. Bilinçli mantar tüketimi konusunun ise alan yazına önerilen yeni bir SBK olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, fen bilimleri dersi konularıyla ilişkilendirilebilen SBK'ın; 5. sınıf fen öğretimi için genellikle çevre temasında, 6. sınıf için sağlık ve enerji temalarında, 7. sınıf için geri dönüşüm temasında ve 8. sınıf için çevre ve biyoteknoloji temalarında olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan, 2018 fen bilimleri dersi öğretim programının daha ziyade çevre teması ile ilgili SBK anlayışı geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. 2016 Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK) ve 2017 Avrupa Fen Eğitimi Araştırmaları Birliği (ESERA) konferanslarında sunulan SBK bildirilerini inceleyen Özcan ve Kaptan (2020), SBK bildirilerinde sağlık konusunun incelenmediğini (bir çalışma hariç) belirlemişlerdir. Özcan ve Kaptan (2020)'ın ulaştığı sonuç ile bu çalışmada ulaşılan sonuç birbiriyle örtüşmemektedir. Şöyle ki, ulusal kongreler arasında fen eğitimi paydaşlarının yoğun ilgi gösterdiği UFBMEK'de sunulan araştırma konularının ülkemizde öğretmenlerin temel kaynağı olan öğretim programlarından kopuk olması manidar bir durumdur. Çünkü 6. sınıf fen bilimleri dersi konularında sağlık teması geniş bir yer tutmaktadır.

"Fen bilimleri programında üniteler ve kazanımlar bazında sosyobilimsel konulara ne kadar yer verilmektedir?" sorusuna yönelik çalışma çağrısı yaptıkları çalışmalarında Topçu vd, (2014), böyle bir araştırmanın sonuçlarının alan yazın ile uygulama arasındaki boşluğu tespit etmek ve gidermek için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıda açıklanan ulusal kongre konuları ve öğretim programı ile ilişkili konuların paralellik göstermediği bazı durumların bulunması alan yazın ile uygulama arasında bir boşluk olduğuna işaret edebilir. Bir diğer taraftan, bu çalışma, alan yazınında ele alınan SBK'ın fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan konularla dolaylı da olsa ilişkilendirilebileceğini göstermiştir. Bu bakımdan, alan yazın ile uygulama arasında kapatılamayacak bir boşluk olmadığı belirtilebilir.

Son olarak, 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarını inceleyen Özcan ve Koştur (2019), 5-8 sınıf düzeylerinin tamamında

SBK ile ilgili bir kazanım tespit etmişlerdir. "F.8.2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır" (s. 49) kazanımının ilgili öğretim programının doğrudan önerdiği tek SBK kazanımı olduğu bu araştırmada da tespit edilmiştir. Ancak, bu çalışmada aynı sınıf seviyeleri için çeşitli fen konularıyla bütünleştirilebilecek yaklaşık 73 SBK (bazı SBK farklı sınıf seviyeleri ve farklı fen konuları için tekrarlanmıştır) önerisinde bulunulmuştur. Doğrudan SBK ilişkili kazanımları inceleyen Özcan ve Koştur (2019)'un "önem düşük, kazanım sayısı çok az" (s. 148) sınıflandırması dolaylı olarak SBK ilişkili kazanımlar hesaplamaya katıldığında SBK daha önemli bir sınıfta ele alınabilir.

Kaynakça

Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. Altheide (Eds.) *Qualitative media analysis.* Thousand Oaks: Sage Pub.

Atasoy, Ş., Tekbıyık, A. & Yüca, O. Ş. (2019). Karadeniz Bölgesi'ndeki bazı yerel sosyobilimsel konularda öğrencilerin informal muhakemelerinin belirlenmesi: HES, organik çay ve yeşil yol projesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 524-540.

BBC. (2020). Koronavirüs aşısı: Aşıyla ilgili komplo teorileri neler, bilim insanları bunları nasıl çürütüyor?.https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya- 55172316.

Bozkurt, H. B. (2018). Aşı Reddine Genel Bir Bakış ve Literatürün Gözden Geçirilmesi, *Kafkas J Med Sci, 8*(1), 71-76.

Cebesoy, Ü. B. (2014). An analysis of science teachers' genetics literacy and related decision making process. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara. Turkey.

Chang Rundgren, S. N. & Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: From a separate to a holistic view of socioscientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 11*(1), 1-24.

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

Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L. & Applebaum, S. (2012). Contextualizing natüre of science instruction insocioscientific issues. *International Journal of Science Education, 34*(15), 2289-2315.

Es, H. & Öztürk, N. (2021). An activity for transfering the multidimensional structure of SSI to middle school science courses: I discover myself in the decision-making process with SEE-STEP!. *Research in Science Education, 51*, 889-910.

Evren-Yapıcıoğlu, A. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarına yönelik görüşleri ve çalışmalarına yansıtmaları. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 132-151.

Evren-Yapıcıoğlu, A. (2020). Fen eğitiminde sosyobilimsel konu olarak Covid 19 pandemisi ve örnek uygulama önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(Özel Sayı), 1121-1141.

Genç, M. & Genç, T. (2017). Türkiyede sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 27-42.

Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş.* Siyasal Yayınevi, Ankara.

Kader, Ç. (2019). Aşı Karşıtlığı: Aşı Kararsızlığı ve Aşı Reddi, *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, *4*(3), 311-388.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analiz yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 170-189.

Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education, 28*(14), 1689-1716.

Lederman, N. G. (2003). Introduction. In D. L. Zeidler (Eds.). *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education.* Dordrecht, The Netherlands; Springer.

Lee, H., Chang, H., Choi, K., Kim, S. & Zeidler, D. L. (2012). Developing character and values for global citizens: analysis of pre-service science teachers' moral reasoning on socioscientific issues. *International Journal of Science Education, 34*(6), 925-953.

Marks, R. & Eilks, I. (2009). Promoting scientific literacy using a sociocultural and problem-oriented approach to chemistry teaching: concept, examples, experiences. *International Journal of Environmental & Science Education, 4*(3), 231-245.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara-Türkiye.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar)Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara-Türkiye.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara-Türkiye.

Özcan, H. & Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 138-151.

Öztürk, N. & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2017). Preservice science teachers' epistemological beliefs and informal reasoning regarding socioscientific issues. *Research in Science Teaching, 47*(6), 1275-1304.

Öztürk, N. & Irmak, M. (2020). Bobyobilimsel konuların doğası ve fen eğitimindeki yeri. M. Genç (Eds.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* (ss. 15-45). Nobel Yayınevi.

Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues.* Maidenhead: Open University Press.

ReSTEM Institute (2018). Issue selection guide. http://ri2.missouri.edu/issue-selection-guide adresinden 10.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513-536.

Sadler, T. D. (2011). Socioscientific issues in science classrooms: teaching, learning and research. In T. D. Sadler (Eds.). New York: Springer.

Sadler, T. D. & Zeidler, D.L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education, 88*, 4-27.

Sadler, T. D. & Zeidler, D.L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(1), 112-138.

Sadler, T. D., Barab, S. A. & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education, 37*(4), 371-391.

Sadler, T. D., Klosterman, M. L. & Topçu, M. S. (2011). Learning science content and socio-scientific reasoning through classroom explorations of global climate change. In T. D. Sadler (Eds.), *Socio-scientific issues in the classroom* (pp. 45-77). Springer.

Sadler, T. D., Romine, W. L. & Topçu, M. S. (2016). Learning science content through socio-scientific issues-based instruction: a multi-level assessment study. *International Journal of Science Education, 38*(10), 1622-1635.

Sadler, T. D., Foulk, J. A. & Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of a model for socioscientific issue teaching and learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 5*(2), 75-87.

Stolz, M., Witteck, T., Marks, R. & Eilks, I. (2013). Reflecting socio-scientific issues for science education coming from the case of curriculum development on doping in chemistry education. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 9(4), 361-370.

Tezel, Ö. & Günister, B. (2018). Sosyobilimsel konu temelli fen öğretimi üzerine Türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 3*(1), 42-60.

Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(6), 1-22.

Topçu, M. S. & Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 68-84.

Venville, G. J. & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(8), 952-977.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4. adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yadigaroğlu, H. (2021). Covid-19 ve aşı karşıtlığı. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Stratejik Araştırma merkezi Dergisi, 2*(1), 61-70.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A. & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: beliefs in the natüre of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education, 86*(3), 343-367.

Zeidler, D. L. & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education. In D. L. Zeidler (Eds.), *The role of moral reasoning in socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 7-40). Dordrecht, The Netherlands: KluwerAcademic.

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 38

ÖĞRETMENLERİN OKULLARININ SWOT(GZFT) ANALİZİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ[1]

Ayşegül AYYILDIZ[2]

1 Bu çalışma 2018 yılında AHTAMARA ULUSLARARASI MULTİDİSİPLİNER ÇALIŞMALAR KONGRESİ' nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

2 **Dr. Öğr. Üyesi,** Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 0000-0003-1958-6104

1.Giriş

SWOT(GZFT) kısaltması, güçlü yanlar (Strenghts), zayıf yanlar (Weaknesses), fırsatlar (Opportunites) ve olası tehditlerden (Threats) gelmektedir. Dış çevre analizi ile tespit edilen, örgüt veya bireyin olanakları ve tehditleri ile iç çevre analizi ile tespit edilen kuvvetli ve zayıf yanları birleşimidir (Bryson, 1995). Değerlendirmede elde edilen bulgular stratejilerin geliştirilmesine imkan sağlar (Rue ve Byars, 1995).

SWOT analizinin öğeleri olan güçlü yanlar, zayıf yanlar, fırsatlar ve tehditler şu şekilde açıklanabilir: Güçlü Yanlar: Örgütlerin diğer örgütlere göre daha verimli olmasıdır. Zayıf Yanlar: Örgütün diğer örgütlere göre daha az verimli olmasına, değişime ayak uyduramaz ve zamanında değişikliğe yanıt veremez hale gelmesine sebep olabilecek yanlardır. Fırsatlar: Stratejik planlama için bakıldığında, amaçlarına ulaşabilmesi için çevrenin örgüte sunduğu koşullardır. Örgütlerin fırsatları anlamaları ve yararlanabilmeleri kendi lehlerine olacaktır. Tehditler: Örgütlerin amaçlarına ulaşmalarını zorlaştıran veya imkansız hale getiren durumlardır. Tehditler örgütler tarafından daima tanınmalı, izlenmeli ve bertaraf edilmelidir (Dinçer, 2002). SWOT analizi yukarıdaki unsurların tanımlanmasıyla birlikte örgütlerin güçlü yanlarını kullanmayı, zayıf yanlarını minimalize etmesini, çevresindeki fırsatlardan yararlanmayı ve tehditlere karşı önlem almalarını sağlar (Dyson, 2004; akt: Arıöz ve Yıldırım, 2012).

Küreselleşme ile birlikte eğitim kurumlarının da değişmesi gerektiği inkar edilemez. Olumlu yönde değişimi başlatmak ve devam ettirmek için en önemli yollardan biri de eğitim kurumlarının güçlü ve zayıf yanlarını ve onlara yönelik fırsatlar ve tehditleri ortaya çıkarmak olan SWOT analizidir (Saban, 1999). Eğitim kurumlarında SWOT analizi kullanılarak yapılan tespitlerin, örgütlerin amaçlarını ve stratejilerini geliştirmede yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim boyunca, istenilen davranışların kazandırılmasında SWOT analizinin yapılması gereklidir. Eğitim kurumları çevreden bağımsız değillerdir. Çevrelerini etkilerler ve çevreden etkilenirler. Örgütler, SWOT analiziyle ne durumda olduklarını görüp vizyonlarını belirlerler. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin okullarının SWOT analizine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemler belirlenmiştir:

1. Öğretmenlere göre okullarının güçlü yanları nelerdir?
2. Öğretmenlere göre okullarının zayıf yanları nelerdir?
3. Öğretmenlere göre okullarına sunulan fırsatlar nelerdir?
4. Öğretmenlere göre okullarına yönelik tehdit unsurları nelerdir?

2.Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu tür araştırmalar bireylerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların görüşlerine göre incelenmesinde kullanılır (Ekiz, 2003). Araştırma deseni olgu bilim desenidir. Bu tür desenler farkında olunan ancak derin bir görüşe sahip olunmayan olgulara dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle seçilen 8 öğretmen soruları yanıtlamıştır. Bu teknik, araştırmacıya hız kazandırır, araştırmacı, çevresindeki bireylerden örneklem oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo1.

Demografik değişkenler

Değişken	Gruplar	n
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	5
	Toplam	8
Branş	Sınıf	6
	Teknoloji tasarım	1
	Özel eğitim	1
	Toplam	8
Kıdem	1-10 yıl	2
	11-20 yıl	2
	21-30 yıl	2
	31 yıl ve üzeri	2
	Toplam	8

Katılımcıların 3'ü kadın,5'i erkektir, 6'sı sınıf öğretmeni, 1'i teknoloji tasarım öğretmeni ve 1'i de özel eğitim öğretmenidir, 2'si1-10 yıl 2'si 11-20 yıl, 2'si 21-30 yıl ve 2'si 31 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Verilerin Toplanması

Veriler, "SWOT Analizi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır**. Elde edilen verilerden** öğretmenlerin okullarının SWOT analizine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Form hazırlama esnasında 2 uzmana başvurulmuştur. Gelen tavsiyelere göre yanlışlar düzeltilmiş ve aşağıdaki son şeklini almıştır:

SWOT Analizi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Size göre görev yaptığınız okulun güçlü yanları nelerdir?

Sondalar

- *Öğretmenlerin deneyimli olması*
- *Öğretmen dayanışması*
- *Öğrenci- veli- öğretmen iletişiminin gücü*
- *Yöneticilerin deneyimleri*
- *Okul aile işbirliği*
- *Velinin okula ilgisi*
- *Okul bahçesinin kapasitesinin yeterliliği*
- *Akademik başarı düzeyi*
- *Öğretmenlerin motivasyonu*
- *Fiziki donanım yeterliliği*
- *Okula ulaşımın kolaylığı*

Size göre görev yaptığınız okulun zayıf yanları nelerdir?

Sondalar

- *Dezavantajlı veliler*
- *Yöneticilerin yetersizliği*
- *İletişim yetersizliği*
- *Kalabalık sınıflar*
- *Okul aile işbirliği*
- *Okulun çevresindeki sorunlar*
- *Okulun fiziki yapısı*
- *Olumsuz öğrenci davranışları*
- *Akademi başarı düşüklüğü*
- *Okul terki*

Size göre görev yaptığınız okulun fırsatları nelerdir?

Sondalar

- *Okulun şehirde olması*

- *Paydaşlar arası iyi iletişim*
- *Sınıf Mevcutları*
- *Genç Öğretmenler*
- *Okulun fiziki donanımı*
- *Kurumlar arası iletişim*
- *Öğrencilere sosyal olanak sağlanması*
- *Yöneticilerin ilgisi*
- *Taşımalı eğitimin olmaması*
- *Öğretmenlerin iş doyumu*
- *Hayırseverler*

Size göre görev yaptığınız okulun tehdit unsurları nelerdir?

Sondalar

- *Okul güvenliği*
- *Eğitimsiz veliler*
- *Şehrin göç alması*
- *Zararlı maddele alışkanlığı*
- *Davranış sorunları*
- *Maddi sıkıntılar*
- *İnternetin yanlış kullanılması*
- *Aileler sosyoekonomik düzeyinin düşük olması*

Verilerin Analizi

Verilerin analizi içerik analizi tercih edilmiştir. Bu analiz, verilerin düzenlenerek tema ve kategorilerin meydana gelmesini sağlar (Patton, 2002). Çalışmada uzmana başvuru, katılımcı teyidi görüşmenin uzun olması iç geçerliği artırmış, dış geçerlik ise, ayrıntılı betimleme yöntemi ile artmıştırr. Her bir katılımcı 1'den başlayarak 8'e kadar numaralandırılmıştır ve onların cümlelerine yer verirken K1, K2, …, K8 kullanılmıştır.

3.Bulgular

Bu bölümde bulgular araştırmanın problemlerine göre verilmiştir:

Tablo 2.
Okullarının güçlü yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri

No	Kategoriler	f
1	Öğretmen kadrosu	4
2	Administration staff	3
3	Okul başarısı	2
4	İletişim	4
5	Okulun konumu	4
6	İlgili veliler	3
7	Okulun fiziki donanımı	1
8	Yönetim tarafından sağlanan imkanlar	1
9	Okula kolay erişebilirlik	2
10	Okulun tanınırlığı	1
11	Personelin birbirine saygı duyması	1

İçerik analizine göre öğretmenlerin okullarının güçlü yanlarına ilişkin görüşleri 11 kategoride ele alınmıştır. "Öğretmen kadrosu, iletişim ve okulun konumu" en çok tekrarlanan kategorilerdir ve katılımcılar tarafından 4 kez tekrarlanmıştır. En sık tekrarlanan ikinci kategoriler ise "yönetim kadrosu ve ilgili veliler" dir ve 3'er kez tekrarlanmıştır. En az tekrarlanan kategoriler, "okulun fiziki donanımı, yönetim tarafından sağlanan imkanlar, okulun tanınırlığı ve personelin birbirine saygı duyması" dır ve bir kez tekrarlanmıştır. Katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K1: "... Öğretmen kadrosu güçlü bir taraftır. Donanımlı öğretmenler tarafından yetiştirilen öğrencilerin daha başarılı ve daha saygılı olduğunu gördüm... "

K4: "... Okulun konumu güçlü. Okul merkezde, hinterland dışındaki öğrenciler bile sahte adreslerle kayıt oluyorlar... "

K8: "... Personelin birbirine saygı duyması okulun güçlü yanı..."

Tablo 3.

Okullarının zayıf yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri

No	Kategoriler	f
1	Taşımalı eğitim	1
2	Çocuk işçiliği	1
3	İlgisiz veliler	3
4	İlgisiz öğrenciler	1
5	Okul çevresinde trafik	1
6	Kalabalık sınıflar	3
7	Okul yanındaki park	1
8	Okul binasının yaşı	1
9	Akıllı tahta eksikliği	1
10	Okulun ekonomik durumu	1
11	Öğretmenlerin ödüllendirilmemesi	1
12	Okul bahçesinin kapasitesi	1

İçerik analizine göre öğretmenlerin okullarının zayıf yanlarına ilişkin görüşleri 12 kategoride ele alınmıştır. En çok tekrarlanan kategoriler "ilgisiz veliler ve kalabalık sınıflar" dır. Katılımcılar tarafından 3 kez tekrarlanmıştır. Çocuk işçiliği, okul bahçesinin kapasitesi, okul binasının yaşı gibi kategoriler bir kez tekrarlanmıştır. Katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K7: "... Öğretmenler için ödül eksikliği okulun zayıflığıdır. Kendini kanıtlamış öğretmenler, müdür tarafından ödüllendirilmez ..."

K4: "... Okul tercih edildiği için sınıflar kalabalıklaşıyor ve öğretmenler zorlanıyor..."

Tablo 4.

Okullarına sunulan fırsatlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri

No	**Kategoriler**	**f**
1	Genç öğretmenler	1
2	Okulun sosyo-ekonomik durumu	3
3	Hayırseverler	3

4	Okulun teknolojik alt yapısı	1
5	Paydaşlarla işbirliği	1
6	Öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması	1

İçerik analizine göre öğretmenlerin okullarına sunulan fırsatlara ilişkin görüşleri 6 kategoride ele alınmıştır. En çok tekrarlanan kategoriler "hayırseverler ve okulun sosyo-ekonomik durumu" dur. Katılımcılar tarafından 3 kez tekrarlanmıştır. "Genç öğretmenler, okulun teknolojik alt yapısı, paydaşlarla işbirliği ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması" kategorileri bir kez tekrarlanmıştır. Katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K8: "... Öğretmenlerin ihtiyaçları karşılanıyor çünkü okulun mali durumu iyi..."

K2: "... Okulun teknolojik altyapısı çok iyi..."

K3: "... Hayırseverler, okulumuza maddi anlamda büyük katkılar sağlıyor..."

Tablo 5.

Okullarına yönelik tehditlere ilişkin öğretmen görüşleri

No	**Kategoriler**	**f**
1	Okuldan kaçan öğrenciler	1
2	Okulun çevresindeki trafik	1
3	İstenmeyen öğrenci davranışları	4
4	Kampüs	1
5	İstenmeyen veli davranışları	1

İçerik analizine göre öğretmenlerin okullarına yönelik tehditlere ilişkin görüşleri 5 kategoride ele alınmıştır. En çok tekrarlanan kategori "istenmeyen öğrenci davranışları" dır ve 4 kez tekrarlanmıştır. "Okuldan kaçan öğrenciler, okulun çevresindeki trafik, kampüs ve istenmeyen veli davranışları" birer kez tekrar edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K6: "... Öğrenci davranışı okul için bir tehdittir. Şiddet ve küfür çok fazla..."

K5: "... Öğrenci davranışları ve ebeveyn davranışları ile ilgili sorunlar var. Müdürümüzün gözünü korkutuyorlar ..."

4. Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, öğretmenlerin okullarının güçlü yanlarına ilişkin görüşleri 11 kategoride ele alınmıştır. "Öğretmen kadrosu, iletişim ve okulun konumu" en çok tekrarlanan kategorilerdir ve katılımcılar tarafından 4 kez tekrarlanmıştır. En sık tekrarlanan ikinci kategoriler ise "yönetim kadrosu ve ilgili veliler" dir ve 3'er kez tekrarlanmıştır. En az tekrarlanan kategoriler, "okulun fiziki donanımı, yönetim tarafından sağlanan imkanlar, okulun tanınırlığı ve personelin birbirine saygı duyması" dır ve bir kez tekrarlanmıştır. Şehir yöneticilerine göre okulun güçlü yanları; ekipmanların tam olması, rehber öğretmenlerin varlığı, öğretmenlerin tecrübesi, okul-aile işbirliği, okul terki olmaması ve köy yöneticilerine göre ise güçlü yanlar; genç öğretmen kadrosu, sınıf mevcudunun azlığı, şehre yakınlık, okul bahçe kapasitesi, çalışanların uyumu, disiplin sorunu olmamasıdır (Yıldırım, 2008). Özan, Şener, Polat ve Yaraş' a (2015) göre Elazığ'da okul aile işbirliği, okula ulaşımın kolay olması, öğretmen ihtiyacının olmamasını güçlü yanlar olarak ele almıştır. Yönetici görüşlerine göre okulun güçlü yanları; fiziki imkanlar, ulaşım sıkıntısı olmaması, öğretmenlerin deneyimi ve öğretmen işbirliğidir (Özan, Şener, Özalp ve Yaraş, 2015). Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, çözüm odaklı, eğitim kurumlarına teknolojik donanım sağlayan, özlük işlerini iyi yürüten, demokratik, araştırmacı, iletişimde iyi olmasından ötürü güçlüdür (Birel, 2008). Yöneticiler okulun güçlü yanlarını, fiziksel imkânlar, genç öğretmenler okul kapsamında program geliştirme, kurumda öğretmen akademisinin varlığı, güvenlik olarak belirtmişlerdir (Erçetin, 2019). MEB'e bağlı yurt dışı okulları, bakım, bilişim, ders çeşitliliği, derslik sayısı, çokkültürlülük, kütüphane imkanları, mezun takibi, kurum kültürü, okul aile işbirliği, öğrencilerin disiplinli olması, okul terki olmaması, spor aktiviteleri, diğer kurumlarla iletişim ve yönetici ve öğretmenlerin çözüm odaklı olmaları bakımından güçlüdürler (Aköz, 2019).

Araştırmada, öğretmenlerin okullarının zayıf yanlarına ilişkin görüşleri 12 kategoride ele alınmıştır. En çok tekrarlanan kategoriler "ilgisiz veliler ve kalabalık sınıflar" dır. Katılımcılar tarafından 3 kez tekrarlanmıştır. Çocuk işçiliği, okul bahçesinin kapasitesi, okul binasının yaşı gibi kategoriler bir kez tekrarlanmıştır. Şehirdeki yöneticilere göre okulun zayıf yanları; kalabalık sınıflar, ikili öğretimin varlığı, bahçenin küçüklüğü, öğretmenlerin ilişkileri, sağlık ekipmanları eksikliği, atıl öğretmenler ve köy yöneticilerine göre okulların zayıf yanları; birleştirilmiş sınıfların varlığı akışının fazla olması, tek idarecinin bulunması, okulda yeterli personelin bulunmaması, bakımsız okul binaları, okul çevresi kirliliği, materyallerin tam olmaması, zayıf kütüphane, kültür salonu yokluğu, velilerin ilgisizliğidir (Yıldırım, 2008). Özan, Şener, Polat ve Yaraş' a (2015) göre Elazığ'da birleştirilmiş sınıflar,

spor ve kültür aktivitelerinin eksikliği, disiplin sorunları, ailelerin sosyo-ekonomik yapısı, okul bütçesinin yetersizliği, öğretmen motivasyon ve iş doyumunun düşük olması okulların zayıf yanlarını oluşturmaktadır. Yöneticilere göre okulların zayıf yanlarını fiziki donanımının yetersiz olması, sosyo-ekonomik ve sosyokültürel durumu düşük veliler ve ilgisiz veliler, taşımalı eğitim varlığı, kalabalık sınıflar oluşturmaktadır (Özan, Şener, Özalp ve Yaraş, 2015). Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kurumlara bütçe sağlama, hizmet içi eğitim, , zamanın yönetimi, doğal afet çalışmaları için personel eksikliği, proje yürütmeme, öğretmen gereksinimin karşılanmaması açısından zayıftır (Birel, 2008). Yöneticiler zayıf yanlar olarak, okulun yeni olması, okulda katı hiyerarşik bir yapının varlığı, öğretmenlerin örgüt bağlılığının yüksek olmamasını söylemişlerdir (Erçetin, 2019). MEB'e bağlı yurt dışı okulları, kursların yetersizliği, çok dilli eğitim yokluğu, ders kitaplarının yetersizliği, öğretmenlerin ders esnasında farklı eğitim materyallerinden faydalanmaması, derslerde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının yokluğu, bilim, sanat ve edebiyat atölyelerinin yokluğu, öğrencilere yönelik sosyal olanakların eksikliği, spor eğitimlerine gereken önemin verilmemesi, mezun olan öğrencilerin iş bulmada yaşadıkları zorluklar, okul bahçesinin kapasitesi, öğrencilerin derslere ilgilerini çekememe, öğretmenlerin öğrencileri yönlendirememe sorunu, bilim, sanat, kültür faaliyetlerinin eksikliği, spor salonlarının yetersizliği, teknolojik donanım yetersizliği, okulda hijyen, farklı ülkelerdeki sergi/yarışma/proje gibi faaliyetlere katılamama, velilerle olan iletişim işbirliği sıkıntısı, okula ilişkin yaratılan imaj, öğrencilerin kendilerinin akademik anlamda başarısız hissetmeleri ve üst öğrenim geçişte yapılan sınavlardaki başarısızlıklar açısından zayıf yanlara sahiptirler (Aköz, 2019).

Araştırmada, öğretmenlerin okullarına sunulan fırsatlara ilişkin görüşleri 6 kategoride ele alınmıştır. En çok tekrarlanan kategoriler "hayırseverler ve okulun sosyo-ekonomik durumu" dur. Katılımcılar tarafından 3 kez tekrarlanmıştır. "Genç öğretmenler, okulun teknolojik alt yapısı, paydaşlarla işbirliği ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması" kategorileri bir kez tekrarlanmıştır. Şehir yöneticilerine göre okulların fırsatları; okullarının merkezde bulunması, kadro yeterliliği, velinin eğitim seviyesinin yüksek olması, ekonomik durumu iyi velilerin olması, kütüphane ve kitapçıların bulunması, üst yönetime yakın olma, kültürel etkinlikler için olanak bulunması ve yöneticilerine göre okulların fırsatları; okullarında bulunan personelin genç olması, okul bahçesinin geniş olması, YİBO'lar için ödenek olması, belediyelerin okula yardımcı olmalardır (Yıldırım, 2008). Elazığ'da üniversite ile diğer kurumlar arasındaki iş birliği güçlendirilerek, üniversitenin imkânlarını kullanarak eğitimsel fırsatların oluşturulması sağlanmalıdır (Özan, Şener, Polat

ve Yaraş, 2015). Yöneticilere göre okulların fırsatlarına bakıldığında ise yöneticilerin okulun il merkezinde olması, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin arasında güçlü bir iletişimin olması, sınıf mevcutlarının istenilen düzeyde olmasını daha çok ifade ettikleri görülmektedir (Özan, Şener, Özalp ve Yaraş, 2015). Çankaya İlçe Eğitim Müdürlüğüne göre kamu, özel kurumların fiziki mekânlarının kullanılabileceği, ilçe içinde ve dışında yüksek gelir grubuna dahil kişilerden, kuruluşlardan maddi kaynak bulunabileceği; yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri, üniversiteler ve medya ile işbirliği gibi fırsatlardan yararlanılabileceği saptanmıştır. (Birel, 2008). Yöneticilere göre fırsatlar; okulun bulunduğu bölgenin gelişen ve büyüyen bir potansiyele sahip olması, kurumun misyonu ile velilerin bakış açılarının aynı olması, kurumun büyüme stratejisi, ülkedeki değişen eğitim felsefesiyle uyumlu bir eğitim felsefesine sahip olması olarak belirtilmiştir (Erçetin, 2019). MEB'e bağlı yurt dışı okulların önlerindeki fırsatlar; bölgede Türk iş adamları ve Türk şirketlerin olması, bürokratik zorlukların yaşanmaması, Eğitim Müşaviri/Ataşesinin sorunların çözümüne katkısı, güvenlik sorunun olmaması, kültürel dışlanmanın yaşanmaması, MEB'den gelen okul bütçesinin yeterliliği, okula ulaşım ve okulun merkezi konumu, öğretmen sayısının yeterliliği ve ihtiyaca yönelik gönderilmesi, velilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumu, yerel halk ve yerel makamların okula olumlu bakış açısına sahip olması, yerel kurumlarla okulun iş birliği içinde olması, yöneticilerin yıllık izin ve maaşları olarak tespit edilmiştir (Aköz, 2019).

Araştırmada, öğretmenlerin okullarına yönelik tehditlere ilişkin görüşleri 5 kategoride ele alınmıştır. En çok tekrarlanan kategori "istenmeyen öğrenci davranışları" dır ve 4 kez tekrarlanmıştır. "Okuldan kaçan öğrenciler, okulun çevresindeki trafik, kampüs ve istenmeyen veli davranışları" birer kez tekrar edilmiştir. Şehirdeki yöneticilere göre okula yönelik tehditler; üniversite mezunlarının istihdam edilememesi, okula giderken karşılaşılan tehlikeler, velilerin okula müdahale etmesi, çevredeki internet kafelerin amaca yönelik kullanılmaması, geçimsiz öğrencilerin kavga sorunları, okulda güvenlik sağlayamama, velilerin öğretmen ayrımı yapmalarından dolayı okul ikliminde meydana gelen bozulmalar, okulun gürültülü olması, ikili öğretimin varlığı, çocukların okul içinde ve dışında kalitesiz gıdalara maruz kalmaları, okul binasına ilişkin deprem önlemlerinin alınmaması ve köy yöneticilerine göre tehditler; velilerin okula olan ilgisizlikleri, öğrencilere rol model olacak insanların yokluğu, göç, öğrencilerin okula devam sorunu, başarılı öğrencilerin aileleriyle şehre taşınmaları, taşımalı eğitim varlığı, birleştirilmiş sınıflarda okumuş öğrencilerin eksiklikleri, internet bağlantısında sıkıntılar oluşması, kız çocuklarının eğitim öğretimle ilgili sorunlarıdır (Yıldırım, 2008). Özan, Şener, Polat ve Yaraş' a (2015) göre Elazığ'ın göç yoluyla gelen insanlar,

kırsaldaki öğrenciler, ailelerin eğitim seviyelerinin yetersiz olması ve engelli öğrencilerin durumu, işsizlik sorunu olan ailelerin yaşadıkları maddi sıkıntılar, çocuk işçilerin sayısının giderek artması, il genelinde madde bağımlılığının alt yaş gruplarına kadar inmesi, ortaöğretim kurumlarında daha genelinde sigara, uyuşturucu gibi maddelere olan bağımlılığın artması, öğrencilerin okula aidiyetinin azalması, okullarda artan şiddet olayları, okul güvenliğinin yetersiz olması, öğretmen ve iletişim araçlarının kullanılması esnasında yaratılan bilgi kirliği gibi sorunlar okullar için tehdit oluşturmaktadır (Özan, Şener, Polat ve Yaraş, 2015). Yöneticilere göre okulun çevresinin güvenli olmaması, velilerin ilgisizliği ve eğitimsizliği, öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan korunamaması okullara yönelik tehdit unsurları olarak görülmektedir (Özan, Şener, Özalp ve Yaraş, 2015). Çankaya İlçe Eğitim Müdürlüğü için sayılabilecek tehditler okul ve öğrenci sayısının artması, genel bütçe yetersizlikleri, siyasi baskılardır (Birel, 2008). Yöneticilere göre okula yönelik tehditler ise, geleneksel eğitim zihniyetine sahip olan velilerin olağanüstü beklentileri, özel okul olması sebebiyle velinin çok fazla söz sahibi olması, rakip okulların uyguladığı ücret politikası ve bölgedeki özel okulların sayısının gitgide artması olarak gösterilmiştir (Erçetin, 2019). MEB'e bağlı yurt dışı okulları için okul dış politikalardan etkilenme, okul çevresindeki imkanların yetersizliği, Büyükelçi/Başkonsolosun sorunlara çözüm sunamaması, MEB'in sorunlara çözüm önerisi, öğretmen maaş ve yıllık izinlerinin yeterli olmaması, görev yapılan ülkenin şartlarına uyum, öğretmenlerin ve yöneticilerin gittikleri ülkede temel ihtiyaçlarını gidermek için yeterli zamanın olmaması, yönetici ve öğretmenlerin dil sıkıntıları tehdit unsurları olarak saptanmıştır (Aköz, 2019).

Bakanlık, okullara yönelik yapılan SWOT analizlerine göre eğitim politikaları oluşturabilir ve okullara ilişkin yasal belgeleri oluştururken SWOT analizlerinden faydalanılabilir. Müdürlükler, okullara yönelik çalışmalarında SWOT analizini odak noktası haline getirip eylem planları yapabilirler. Her okulun SWOT analizi yapış şekli araştırılabilir ve SWOT analizine uygun denetim araştırması yürütülebilir.

Bu konu ile ilgili ülkede yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Aynı konuda çalışmalar, farklı okullarda da yürütülebilir. Bu araştırma, yükseköğretim, ortaöğretim, ortaokul, ilkokul ve anaokulu seviyelerinde de yapılabilir. Araştırmadaki katılımcılar sadece öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, akademisyenler ve veliler de dâhil edilerek, konuyla ilgili algıların karşılaştırılması yapılabilir. Bu araştırma nitel yöntemle yapılmış bir çalışmadır. Bu konu üzerine nicel bir araştırma da yapılabilir.

5. Kaynaklar

Aköz, Ö. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yurt dışı okulların SWOT analizi, *Yüksek lisans tezi,* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Ankara.

Arıöz, Ö. ve Yıldırım, K. (2012). Türkiye'de çimento sektöründeki belirsizlikler ve Türk çimento sektörünün SWOT analizi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32*(2), 173-190.

Birel, F. (2008). Çankaya ve Bismil ilçe milli eğitim müdürlüklerinin güç çözümlemesi (SWOT analizi), *Doktora tezi,* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.

Bryson, J. (1995). *Strategic planning for public and nonprofit organizations. Revised edition.* Sanfrancisso: Jossey.

Dinçer, Ö. (2002). *Stratejik yönetim ve işletme politikası. Altıncı basım.* İstanbul: Beta.

Ekiz, D. (2003). *Eğitim araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.

Erçetin, F. (2019). Özel okullarda stratejik yönetim sürecinde SWOT analizinin çok kriterli karar verme yöntemi ile entegrasyonu ve bir uygulama, *Yüksek lisans tezi,* Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Özan, M., Şener,G., Polat, H. ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim sektöründe SWOT analizi: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 125-148.

Özan, M., Şener,G., Gündüzalp, S. ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim Kurumlarında SWOT Analizi. *Turkish Journal of Educational Studies, 2* (1), 1-28.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rue, D. ve Byars, D. (1995). *Management skills and application. Seventh edition*. Richard Irwin Inc.

Saban, A. (1999). Öğrenen okulda sistematik değişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5*(19),393-409.

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

Yıldırım, N. (2008). Okul müdürlerine göre ilköğretim okullarının SWOT(GZFT) analizi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1,* 123-143.

Bölüm 39

FARKLI MÜZİK TÜRLERİNİN ÇOCUK RESİMLERİNE ETKİSİ[1]

Hüseyin UYSAL[2]
Meltem DEMİRCİ KATIRANCI[3]

1 Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın "Farklı Müzik Türlerinin Çocuk Resimlerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, huysal@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1802-2887

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, meltemk@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8323-8502

GİRİŞ

Sanat bir düşünme içşelleştirme ve ifade etme biçimidir. Nesnel dünyadan ve tinsel ihtiyaçlardan etkilenen bireyin estetik kaygı temelli sanatsal ürün ortaya koyma durumudur. Bu ürün ortaya koyma sürecinde farklı malzemeler kullanılabilmektedir. İlgili malzemelere renk, çizgi, ses, hareket, sözcük, nesne vb. örnek olarak verilebilmektedir. Malzeme kullanımındaki çeşitlilik farklı sanat dallarının oluşmasına kaynaklık etmektedir. Bu sanat dalları plastik sanatlar çerçevesinde resim, heykel, seramik, mimari; fonetik sanatlarda müzik, edebiyat; ritmik sanatlarda dans, pandomim ve karma sanatlarda ise opera, bale, tiyatro ile sinema olarak yer almaktadır. Her bir sanat dalının kendine özgü bir eğitim süreci bulunmaktadır. Bunlar resim eğitimi, müzik eğitimi, bale eğitimi vb. olarak tanımlanmaktadır. Kırışoğlu' na (2005) göre genel anlamda bu farklı sanat disiplinlerini içerisinde bulunduran eğitime "Güzel Sanatlar Eğitimi" denilmekte, sanat eğitimi ise dar anlamı ile görsel sanatlar öğretimini kapsamaktadır.

Sanat eğitimi ile bireyde ilgili sanat dalına yönelik birçok bilgi, beceri ve anlayışın kazanılması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler ile estetik kaygı çerçevesinde bireyin kendini ifade etme olanağı sağlanmaktadır. Sürece dahil olan herkeste yaratıcılık temelli duygu ve düşüncelerini doğru biçimlere aktarma durumu söz konusu olmaktadır. Bundan dolayı çocukluktan yetişkinliğe tüm yaş grupları için gerekli olduğu belirtilebilmektedir (Yolcu, 2009).

Bireyin içinde bulunduğu yaş grubuna göre sanat eğitimi süreci farklı şekillenebilmektedir. Özellikle çocukluk dönemlerinde hazırbulunuşluk, olgunlaşma ve ihtiyaç durumlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Her bir sanat dalı için özgün hususlar bulunmaktadır; görsel sanatlar eğitimi kapsamındaki resim öğretimi için çocuğun sanatsal gelişim evrelerine dikkat edilmesi ve çocuk resmi özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Resim iki boyutlu yüzey üzerinde nokta, çizgi, leke ve renklerle estetik kaygı güderek kompozisyon oluşturma ve bununla güzelliği arama sanatıdır (Şişman, 2006). Çocukların resimsel uygulamaları içinde bulundukları yaş grubuna göre farklılıklar göstermektedir. Lowenfeld, çocuğun sanatsal gelişim evrelerini; 2 ile 4 yaş arası çocuğun karalama evresi, 4 ile 7 yaş arası şema öncesi evre, 7 ile 9 yaz arası şematik evre, 9 ile 11 yaş arası ergenlik öncesi evre, 11 ile 13 yaş arası mantık çağı ve 13 yaş üzeri ergenlik krizi olarak belirlemiştir (Kırışoğlu, 2005).

Karamala evresinde yer alan karalama sözcüğü, günlük yaşantımızda o kadar olumsuz anlamlar yükleyerek kullanılmaktadır ki, sanki çocuğun 2 ile 4 yaş arasındaki çizgisel gelişim evresi çok önem taşımıyormuş

gibi bir izlenim bırakmaktadır (Striker, 2005). Halbuki bir bireyin yaşamında kas gelişimiyle el ve göz arasındaki etkileşimin, beden ile zihnin uyumlu hale gelmeye başladığı süreç çocuğun ilk karalamalara başladığı süreçtir (Erbay, 2000). Bu evredeki çocuklarda özgürce karalamalar gözlenmektedir. Şema öncesi evrede dış dünyayı keşfetmeye başlayan çocuk algıladıklarını, hissettiklerini ve ihtiyaçlarını hiçbir baskıya maruz kalmadan dilediği gibi resmetmeye başlar. Çocuk için bu dönemde oran, perspektif ve renk gerçekliği yansıtma gibi bir endişe yoktur; olabildiğince özgürdür. Çocuğun sanatsal ve çizgisel gelişim evrelerini inceleyen araştırmacıların çoğu bu evreyi, bireyin yaşamındaki, resimle ifade etmenin altın çağı olarak nitelendirmiştir. Bu evrede çocuk resimlerinde mekan algısı, saydam özellik, yassıtma özelliği ve oranda vurgu gibi özellikler gözlenmektedir (Milchiodi, 1998). 7-9 yaş arası şematik evrede çocuk kendine özgü bir insan ve çevre resmi yapmaktadır. Gerçeğe benzetme endişesiyle başlanmayan bu resimler şema öncesi evre resimleri ile daha çok benzerlik göstermektedir. Çocuk resim yaparken oluşturduğu şemayı sürekli tekrarladığından artık daha öz güven duymaktadır. Bu evre çocuk resimlerinde renkler nesnelerin renklerine benzemeye başlamıştır, çünkü artık çocuklar Piaget'in somut işlem evresi olarak adlandırdığı dönemdedir (Kehnemuyi, 2013). Ergenlik öncesi evrede 9-11 yaş arası artık daha önceki yılların naif ve özgür ortamı son bulmakta, içinde yaşadığı kültür ve toplumun beğeni ölçülerine uyma kaygısı başlamaktadır. Bu da çocukları gerçekçiliğe yöneltmektedir (San, 1979). Yaptıkları resimleri kolay kolay beğenmez ve herkese göstermek istemezler. Çünkü artık ayrıntıya ilgi duyarlar, renkleri bilinçle seçerler ve gerçeğe uygun biçimleri resmetmeyi hedeflemektedirler (Yavuzer, 2003). 11-13 yaş mantık çağı ergenliğe ve gençliğe atılan ilk adımın bulunduğu dönemdir. Bu dönemde görsel, duygusal ve bilişsel olarak gelişmeler yaşayan çocuk yeni düşünce ve resimsel uygulama sürecine girmektedir. Zekâ ve mantığın yardımıyla bazı sorunları çözebilmekte ve durumlara karşı bilgisel tavır alabilmektedir. Resimlerinde odaklandıkları konularda kendi çabalarıyla başarılı olabilmekte ve çizim ile boyama süreçlerinde önceki dönemlerine göre daha çok başarı sağlayabilmektedirler (Artut, 2007). 13 yaş ötesi ergenlik krizi evresinden itibaren artık çocuk bilişsel ve duyuşsal düzeyinin farkındadır. Dış dünyayı algılamakta, sadece somut değil soyut olgularla da ilgilenmekte ve bu olgular üzerine eleştirel yaklaşabilmektedir. Kişiliği de hızla gelişen ve sosyalleşen genç çevresiyle yoğun bir iletişime geçebilir ve resimlerinde kendi yorumunu da katarak tecrübelerini işleyebilir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Yaş gruplarına göre sanatsal gelişim evreleri farklılık gösteren çocukların resim eğitiminde disiplinler arası uygulamaların büyük yararı bulunmaktadır. Sanat etkinliklerinde disiplinler arası yaklaşım ile

öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlanması hedeflenmektedir (Yılmaz, 2010). Bu disiplinler edebiyat, dans, tiyatro, müzik vb. olabilmektedir. Özellikle Erbay' a (2000) göre dersle doğrudan ilgili olmasa bile örneğin müzik eşliğinde yapılan çalışmalarla yaratıcılığın gelişmesine destek olunmaktadır. Bundan dolayı müzik destekli görsel sanatlar uygulamaları önerilmektedir.

Müzik

Fonetik sanatlardan biri olan müzik, duygu ve düşüncenin yoğun olarak kullanıldığı, ses düzenlerinden oluşan bir sanat dalıdır. İnsan ya da çalgı seslerinin duygusal ifade ve biçimsel güzellik yaratacak halde düzenlenerek bir kompozisyon oluşturmasıyla gerçekleşmektedir. Müziğin malzemesi sestir. Ancak her ses müziği oluşturmaz. Doğada çok sayıda birbirinden farklı sesler bulunmaktadır, insan tarafından belli bir düzen içermeyen bu seslere, gürültü, vızıltı, hışırtı, çınlama ve inilti gibi isimler verilmektedir. Doğadan alınan bu seslerin bilinç ve estetik süzgeçten geçirildikten sonra, duygu ve düşüncelerle beslenmesiyle ve özgün bir ürün olarak ortaya konmasıyla müzik meydana gelmektedir (İpşiroğlu, 2010). Müzik İlik' e (1994) göre müzik, bireylerin sözcüklerle ifade edemediği duygu ve düşüncelerini, sesler aracılığıyla anlatma sanatıdır. Müziğin psikoloji üzerinde bıraktığı etki nüanslarının her birine karşılık gelecek sözcük bulmak oldukça güçtür. Oysa Say'a (2006) göre müzik bir dildir. Bu dilde sözcük olmasına gerek yoktur, eğer ki sesler duyguyla birbirini izleyerek akıp gidiyorsa, anlatılmak isteneni yeterince olgun bir şekilde ifade edebilmektedir.

Yer, zaman ve toplum, farklı müzik türlerinin ortaya çıkmasına, müziksel ihtiyaçlar ve müziğin işlevselliği ise müzik türlerinin çoğalmasına sebep olmuştur (Uçan,1997). Türler, müziğin varoluş özelliği, amaçları, kendi içinde tutarlı yapısı, işleniş ve icra açısından benzerlik taşıyan ve beğeni ile var olan ayrımlar sonucu ortaya çıkan oluşumlardır (Hodeir, 2002).

Ülkemizdeki müzik türlerini Yurga (2002) altı ana başlık altında ele almaktadır. Bunlar Türk müziği, uluslararası müzik, eğitim müziği, askeri müzik, dini müzik ve özgün müziktir. Türk müziği içerisinde geleneksel Türk halk müziği, geleneksel Türk sanat müziği, Türk pop ve arabesk müzik olmak üzere dört alt başlık, uluslararası müziğin içerisinde caz, pop ve klasik müzik olmak üzere üç alt başlık, askeri müzik içerisinde mehter ve bando olmak üzere iki alt başlık, dini müziğin içerisinde ise cami-tekke ve tasavvuf müziği olmak üzere iki alt başlık bulunmaktadır.

Klasik Müzik

En güçlü sanat müziği türlerinden biridir. Orta çağdan günümüze kadar Avrupa müziğinin çok seslilik ile ilgili gelişmelerine paralel, hem çalgı hem de insan sesi için yazılmış nitelikli müziği kapsamaktadır. 20. yüzyıla kadar Avrupa da yaygın olan bir müzik türü olmasına karşın 20. yüzyıldan itibaren tüm dünyaya yayılmış bir müzik türüdür. İsmini 1750-1800 yılları arası Avrupa' da klasisizm döneminden almış olsa da klasik müziğin ilgili dönemle artık doğrudan bir bağlantısı yoktur. Klasik müziğin kendi içerisinde dönemler bulunmaktadır. Bunlar, rönesans, barok, klasisizm, romantizm, modernizm ve çağdaş dönemdir. Her bir dönemin kendine özgü biçim ve içerik bağlamında özellikleri bulunmaktadır (Lord ve Snelson, 2018).

Arabesk Müzik

Türk müziği içerisinde yer alan arabesk müzik, doğu mistisizminin ürünüdür ve daha çok içerisinde arap ezgileri barındırmaktadır. Türkiye' de toplumun tüm sosyokültürel kesimlerince de rağbet edildiği için kısa sürede yaygınlaşmıştır (Tezcan, 2011). Çünkü Arabesk müzik sosyokültürel duruma göre biçimlenmiş, melodileri arap müziğinden almış çalgı yönünden batı temelleriyle olgunlaştırılmış belli bir kuramsal alt yapısı olmayan ilk ortaya çıktığı zamanlar taşra tarafından benimsenirken zamanla tüm topluma mal olmuş toplumumuza özgü bir müzik türüdür (Güngör, 1993).

Heavy Metal Müzik

Heavy metal müzik rock müzikten türemiştir. Rock müzik sadece bir müzik türü değil aynı zamanda bir kültürdür. Bir baş kaldırı ve iç çatışmanın dışa ifade biçimidir. Hippiliğin devamı niteliğinde olan bu tür, elektro gitar ile kendini kanıtlamıştır. Bağırmak, haykırmak, zamana baş kaldırı ve isyan bu müzik türünün temelini oluşturmaktadır. Bir çeşit protest müzik de denilmektedir. Bu kültürün içinde deri giysiler, vücudun farklı yerlerine yapılmış dövmeler, sivri burunlu çizmeler, motorsiklet, zincir ve metallerle tamamlanmış agresif dış görünüm yer almaktadır. Görüldüğü üzere toplumda kabul görenin ötesinde asi bir kültür olarak karşımıza çıkmakta ve bu durum müziğini de etkilemektedir. (Yurga, 2002).

Tasavvuf Müziği

Din ile müzik tarih boyunca birbirleri ile etkileşim içinde olmuşlardır. Müzik tanrı sevgisini ve ibadetlerde ruhani bütünlüğü sağlamak için her zaman kullanılmıştır. Bu tür müziklere dini müzik ya da tasavvuf

müziği denilmektedir. Ülkemizdeki tasavvuf müziği İslamiyet ile birlikte gelişen geleneksel müziğimizin devamı niteliğindedir, çünkü Türk müziği makamlarıyla ve geleneksel türk sanat müziği çalgılarıyla icra edilmektedir (Tezcan, 2011; Yurga, 2002).

Mehter Müziği

Türk askeri müzik içerisinde yer alan bir müzik türüdür. Türk olmak ilk çağlardan beri asker olmak ile bir tutulmuştur. Asya'dan Anadolu'ya, oradan Avrupa'ya ve Afrika'ya kadar yaptıkları savaşlar ile askerî kişiliğini kanıtlamış olan Türkler, bu savaşçı özelliklerini müzik ile desteklemek gibi dâhiyane bir buluşun da öncüsü olmuşlardır. Bu dâhiyane buluş, Osmanlı dönemine gelindiğinde kendini Mehter olarak göstermiştir (Erendil, 1992). Mehtere aynı zamanda, davul anlamına gelen Tabıl' dan türetilmiş olan tabılhane de denilmektedir. Tabılhaneler davul, zil, nefir (boru), nakkare gibi enstrümanlardan oluşmaktadır. Ezgi çalabilecek bir enstrümanın olmayışı, bu toplulukları, vurmalı çalgıların ön planda olduğu ve boruların gürültülü sesleri ile yüksek velveleli bir topluluk haline getirmiş, bu da müziklerine etki etmiştir (Vural, 2011).

Araştırmanın Amacı, Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimler arasındaki farklılıkları belirlemektir. Bu bağlamda farklı müzik türlerinin çocuk resimleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Müziksiz ortam ve farklı müzik türlerinin (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) çocuk resimlerine etkisi nasıldır?" şeklindedir. Bu problem cümlesi ile temellendirilen araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir;

1. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen konu özellikleri nasıldır?

2. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen renk özellikleri nasıldır?

3. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen biçim özellikleri nasıldır?

4. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen görsel imge özellikleri nasıldır?

5. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde sonuç özellikleri nasıldır?

6. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde en çok kullanılan renk özellikleri nasıldır?

7. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde en çok kullanılan görsel imge özellikleri nasıldır?

8. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde ağırlıklı olarak vurgulanan duygu özellikleri nasıldır?

9. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen mekân özellikleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu araştırma 5. Sınıf öğrencilerinin müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşlikli oluşturdukları serbest konulu resim uygulamalarını içerdiğinden deneysel araştırma türündedir. Deneysel araştırmalarda araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygulanmakta ve daha sonra onların etkilerini incelemektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmada, müziksiz ortam, klasik müzik, arabesk müzik, heavy metal müzik, tasavvuf müziği ve mehter müziği olmak üzere farklı müzik türleri eşlikli ortamda öğrencilere resim yaptırılmış ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Bartın ili merkez İMKB Ortaokulu 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler, seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir ve 23 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubunda 15 kız ve 8 erkek yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

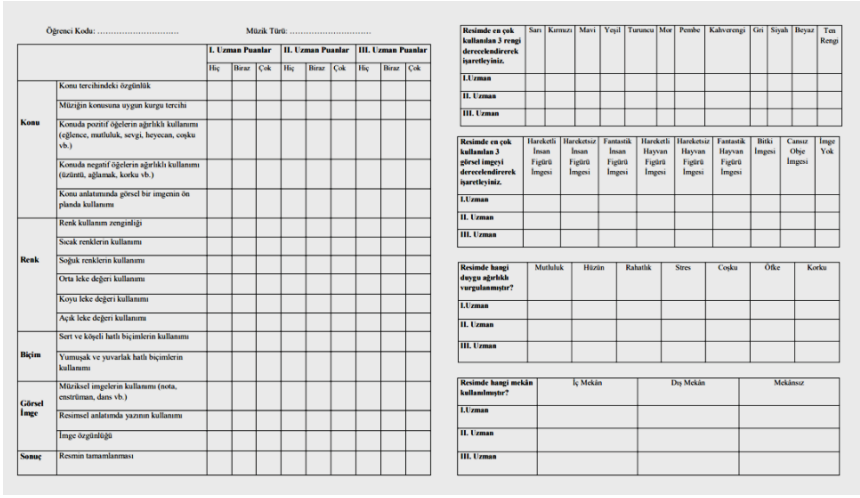
Araştırmanın verisi İMKB ortaokulunda yedi hafta süren deneysel uygulamalardan elde edilmiştir. Deneysel uygulamalara başlamadan önce öğrenci tepkilerini ve deneysel uygulama sürecini belirlemek için pilot bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada araştırmacı tarafından, öğrencilerden müziksiz ortamda 35x50cm resim kağıdına 1 ders saati

içerisinde serbest konulu resim çalışması yapılması istenmiştir. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin kâğıdın boyutundan ve uygulamanın süresi konusundan kaynaklı olarak resimlerini tamamlayamadıkları gözlenmiştir. Gözlemden elde edilen bulgulara göre; kağıt boyutu 25x35 cm ve deneysel uygulama süresi iki ders saati olarak düzenlemiştir. Tüm öğrencilerin eşit malzemelere sahip olması için, her hafta öğrencilere araştırmacı tarafından 25x35 cm resim kağıdı ve 24' lü pastel boya seti verilmiştir. Deneysel uygulama sürecinde birinci hafta müziksiz ortamda serbest resim uygulaması; ikinci hafta klasik, üçüncü hafta arabesk, dördüncü hafta heavy metal, beşinci hafta tasavvufi, altıncı hafta mehter olmak üzere farklı müzik türleri eşliğinde serbest konulu resim uygulaması yaptırılmıştır.

Görsel 1. Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Çocuk Resimleri

Çalışma grubunda 23 öğrencisi olmasına rağmen, klasik müzik eşlikli uygulamada 1, arabesk müzik eşlikli uygulamada 2, heavy metal müzik eşlikli uygulamada 1 ve mehter müziği eşlikli uygulamada 2 öğrenci okula gelmemiş, resim yapamamış ve değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Bundan dolayı müziksiz ortamda 23, klasik müzikte 22, Arabesk müzikte 21, Heavy Metal müzikte 22, Tasavvuf müziğinde 23 ve Mehter müziğinde toplam 21 adet çocuk resmine ulaşılabilmiştir. Görsel 1 de örnek olması için her haftadan 5' er öğrencinin çalışması sunulmuştur. Öğrencilerin yaptığı resimler araştırmacı tarafından alınmış ve bu resimler Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan üç akademisyen tarafından resim değerlendirme ölçeği ile puanlanmıştır.

Görsel 2. Resim Değerlendirme Ölçeği



Öğrenci Kodu: ..... Müzik Türü: .....

		I. Uzman Puanlar			II. Uzman Puanlar			III. Uzman Puanlar		
		Hiç	Biraz	Çok	Hiç	Biraz	Çok	Hiç	Biraz	Çok
Konu	Konu tercihindeki özgünlük									
	Müziğin konusuna uygun kurgu tercihi									
	Konuda pozitif öğelerin ağırlıklı kullanımı (eğlence, mutluluk, sevgi, heyecan, coşku vb.)									
	Konuda negatif öğelerin ağırlıklı kullanımı (üzüntü, ağlamak, korku vb.)									
	Konu anlatımında görsel bir imgenin ön planda kullanımı									
Renk	Renk kullanım zenginliği									
	Sıcak renklerin kullanımı									
	Soğuk renklerin kullanımı									
	Orta leke değeri kullanımı									
	Koyu leke değeri kullanımı									
	Açık leke değeri kullanımı									
Biçim	Sert ve köşeli hatlı biçimlerin kullanımı									
	Yumuşak ve yuvarlak hatlı biçimlerin kullanımı									
Görsel İmge	Müziksel imgelerin kullanımı (nota, enstrüman, dans vb.)									
	Resimsel anlatımda yazının kullanımı									
	İmge özgünlüğü									
Sonuç	Resmin tamamlanması									

Resimde en çok kullanılan 3 rengi derecelendirerek işaretleyiniz.	Sarı	Kırmızı	Mavi	Yeşil	Turuncu	Mor	Pembe	Kahverengi	Gri	Siyah	Beyaz	Ten Rengi
I.Uzman												
II. Uzman												
III. Uzman												

Resimde en çok kullanılan 3 görsel imgeyi derecelendirerek işaretleyiniz.	Hareketli İnsan Figürü İmgesi	Hareketsiz İnsan Figürü İmgesi	Fantastik İnsan Figürü İmgesi	Hareketli Hayvan Figürü İmgesi	Hareketsiz Hayvan Figürü İmgesi	Fantastik Hayvan Figürü İmgesi	Bitki İmgesi	Cansız Obje İmgesi	İmge Yok
I.Uzman									
II. Uzman									
III. Uzman									

Resimde hangi duygu ağırlıklı vurgulanmıştır?	Mutluluk	Hüzün	Rahatlık	Stres	Coşku	Öfke	Korku
I.Uzman							
II. Uzman							
III. Uzman							

Resimde hangi mekân kullanılmıştır?	İç Mekân	Dış Mekân	Mekânsız
I.Uzman			
II. Uzman			
III. Uzman			

Bu ölçme aracı, farklı müzik türlerinin resim üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında 5.sınıf öğrencilerinin çizgisel gelişim basamakları dikkate alınarak müziğin etkisinin gözlenebileceği alt başlıklar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla "konu, renk, biçim, görsel imge, sonuç, en çok kullanılan renk, en çok kullanılan görsel imge, ağırlıklı olarak vurgulanan duygu ve resimde mekân" boyutları oluşturulmuştur.

Konu boyutunda yer alan maddeler; konu tercihindeki özgünlük, müziğin konusuna uygun kurgu tercihi (müziksiz ortamda yapılan resimler için müziğin konusuna uygun kurgu tercihi maddesi alınmamıştır), pozitif ve negatif öğelerin ağırlıklı kullanımı ve görsel bir imgenin ön planda kullanımına ilişkindir. Renk boyutunda yer alan maddeler; renk kullanım zenginliği, sıcak ve soğuk renklerin kullanımı, açık, orta ve koyu leke değeri kullanımına ilişkindir. Biçim boyutunda yer alan maddeler; sert-köşeli ve yumuşak-yuvarlak hatlı biçimlerin kullanımına ilişkin, görsel imge boyutunda, müziksel imgelerin kullanımı, yazının yer alması ve imge özgünlüğüne ilişkindir. Sonuç boyutunda, resmin tamamlanmasına ilişkin bir maddeye yer verilmiştir. Bu boyuttaki maddeler 3'lü likert tipinde hiç, biraz ve çok şeklinde oluşturulmuştur.

Resimde en çok kullanılan renk boyutunda, resimde en çok kullanılan üç rengin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla; sarı, kırmızı, mavi, yeşil, turuncu, mor, pembe, ten rengi, kahverengi, gri, siyah ve beyaz renk kategorileri verilmiştir. En çok kullanılan renklerin birinci, ikinci ve üçüncü olarak derecelendirilmesi amaçlanmıştır. Resimde en çok kullanılan görsel imge boyutunda, hareketli, hareketsiz ve fantastik insan

figürü, hareketli, hareketsiz ve fantastik hayvan figürü, bitki imgesi, cansız obje imgesi ve imgesiz kategorileri oluşturulmuştur. Ayrıca resimde en çok kullanılan görsel imgenin birinci, ikinci ve üçüncü olarak derecelendirilmesi amaçlanmıştır. Resimde ağırlıklı olarak vurgulanan duygu boyutunda; mutluluk, hüzün, rahatlık, stres, coşku, öfke ve korku kategorileri belirlenmiştir. Resimde ağırlıklı olarak vurgulanan duygunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Ölçme aracının kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri için hazırlanan uzman değerlendirme formunda yazılan ölçütlerin ilgili boyut altında yer alıp almayacağı ve maddelerin amaca uygunluğuna ilişkin "evet, hayır kısmen" şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan üç akademisyenin uzman değerlendirme formundan elde edilen puanlar arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır. Kendall W testi değerlendiricilerin kendi içlerinde uyumluluğunu değerlendirmede kullanılmaktadır (Özdamar, 2014). Uyum katsayısı Kendall W 0.79 olarak bulunmuştur ve ölçme aracının kapsamının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçme aracının güvenirliğini belirlemek için test-tekrar teste dayalı güvenirlik hesaplanmıştır. Resim değerlendirme ölçeği kullanılarak aynı öğrenciye ait resimler üç hafta arayla bir uzman tarafından puanlanmıştır ve ilişki katsayısı bulunmuştur. Hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0.96, ölçme aracının test-tekrar teste dayalı güvenirliğinin olduğunu göstermiştir.

Resim değerlendirme ölçeği üç akademisyen tarafından puanlanmıştır ve puanlamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı varyans analizi ile incelenmiştir. Resim değerlendirme ölçeğinde yer alan her bir madde için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerin resim değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ki-kare ve varyans analizi ile test edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt problemleri oluşturan resim değerlendirme ölçeği boyutlarının içerisinde yer alan her bir maddenin sonuçları incelenmiştir.

1. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen konu özellikleri nasıldır?

Konu boyutu maddeleri; konu tercihindeki özgünlük, müziğin konusuna uygun kurgu tercihi, konuda pozitif öğelerin ağırlıklı kullanımı

(eğlence, mutluluk, sevgi, heyecan, coşku vb.), konuda negatif öğelerin ağırlıklı kullanımı (üzüntü, ağlamak, korku vb.) ve konu anlatımında görsel bir imgenin ön planda kullanımıdır.

Tablo 1. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Konu Tercihindeki Özgünlük Farklılığı Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Konu tercihindeki özgünlük	Hiç	10	43,5	1	4,5	2	9,5	0	0	0	0	0	0
	Biraz	6	26,1	3	13,6	3	14,3	3	13,6	1	4,3	3	14,3
	Çok	7	30,4	18	81,8	16	76,2	19	86,4	22	95,7	18	85,7

χ^2 = 45,505 p=0,000

Tablo 1 incelendiğinde; müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde, konu tercihindeki özgünlükler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Tasavvuf müziği eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin konu tercihindeki özgünlükleri daha fazla olduğu gözlenmiştir. Tasavvuf müziği eşliğinde yapılan resimlerde klasik şemaların aksine; Alaaddin' in Sihirli Lambası ve uçan halı, zindandaki insanlar, çölde göç, cenaze töreni, savaş, ölüm, ibadet, cami, melekler, mezarlık, resim yapan insan, geleceğe tasarruf ve şarkı söyleyen insan gibi konular işlenmiştir. Diğer müzik türlerinde ve müziksiz ortamda yapılan resimlerde bu kadar farklı konular işlenmemiştir.

Konu tercihindeki özgünlük bakımından çok özgün bulunan resimler sırasıyla; tasavvuf müziği (%95), Heavy Metal müzik (%86,4), Mehter müziği (85,7), Klasik müzik (%81,8), Arabesk müzik (%76,2) ve müziksiz ortam (%30,4) şeklindedir. Konu tercihindeki özgünlük hiç düzeyinde çoğunlukla müziksiz ortamda yapılan resimlerde gözlenmiştir. Heavy metal, tasavvuf ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde hiç düzeyinin %0 olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, farklı müzik eşliğinde resim yapmanın, konu tercihindeki özgünlüğü olumlu etkilediği ortaya koymaktadır.

Tablo 2. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Müziğin konusuna uygun kurgu tercihi Farklılığı Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Müziğin konusuna uygun kurgu tercihi	Hiç	0	0	0	0	2	9,5	14	63,6	2	8,7	1	4,8
	Biraz	0	0	1	4,5	1	4,8	3	13,6	0	0	3	14,3
	Çok	0	0	21	95,5	18	85,7	5	22,7	21	91,3	17	81

χ^2 = 49,601 p=0,000

Tablo 2 incelendiğinde; Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde müziğin konusuna uygun kurgu tercihi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Klasik ve tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin müziğin konusuna uygun kurgu tercihleri daha fazla olduğu gözlenmiştir. Klasik müzik eşlikli uygulamalarda Vivaldi' nin Dört Mevsim Konçertolarından İlkbahar Konçertosu dinletilmiştir. Bu konçertoda İpşiroğlu' nun (2017) belirttiğine göre kuş cıvıltıları ve köpek havlamaları gibi ilkbahar olguları betimlenmiştir. Nitekim klasik müzik eşliğinde yapılan öğrenci resimlerinde çiçek açmış ağaçlar, cıvıldayan kuşlar, mutlu insanlar, uçuşan kelebekler, müzik yapan çocuklar, bahar şenliği vb. konuların ele alındığı gözlenmiştir. Öğrencilere dinletilen müziğin konusuyla ilgili hiçbir bilgi verilmemesine karşın resimlerinin müziğin konusuyla örtüşmesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum müziğin ritim ve seslerinin anlamlandırılabildiğini ve resmin konusuna yansıdığını ortaya koymuştur.

Müziğin konusuna uygun kurgu tercihi %95,5 oranla en çok klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde çıkmıştır. Daha sonraki çoktan aza doğru olan sıralama; % 91,3 oranla tasavvufi müzik eşlikli, %85,7 oranla arabesk müzik eşlikli, %81 oranla mehter müziği eşlikli ve %22,7 oranla heavy metal müzik eşlikli ortamda müziğin konusuna uygun kurgu tercihi gözlenmiştir. Heavy Metal müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin %63,6 oranla müziğin konusuna uygun kurgu tercihi yapmadığı ortaya çıkmıştır. Müziksiz ortamda yapılan resimler değerlendirilirken bu madde kullanılmamıştır.

***Tablo 3**. Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Konuda Pozitif Öğelerin Ağırlıklı Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Konuda pozitif öğelerin ağırlıklı kullanımı (eğlence, mutluluk, sevgi, heyecan, coşku vb.)	Hiç	3	13	0	0	12	57,1	2	9,1	13	56,5	0	0
	Biraz	6	26,1	1	4,5	6	28,6	7	31,8	4	17,4	2	9,5
	Çok	14	60,9	21	95,5	3	14,3	13	59,1	6	26,1	19	90,5

$\chi^2 = 61,990$ $p=0,000$

Tablo 3 incelendiğinde; Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin konuda pozitif öğelerin ağırlıklı kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde konuda pozitif öğelerin ağırlıklı kullanımlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Klasik müzik eşlikli resimlerde karşılaşılan pozitif öğeler; el ele tutuşan insanlar, dans eden insanlar, şarkı söyleyen insanlar, uçuşan balon, çiçekler, kelebekler ve gülen yüzlerdir.

Resimlerin konusundaki en çok pozitif öğe kullanımı %95,5 oranla klasik müzik eşlikli yapılan resimler olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci sırada %90,5 oranla mehter müziği eşlikli, üçüncü sırada ise %60,9 oranla müziksiz ortamda yapılan resimler olduğu gözlenmiştir. Arabesk müzik eşliğinde yapılan resimlerde konuda pozitif ağırlıklı öğelerin kullanımının hiç düzeyinde olduğu görülmüştür. Klasik ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerin hiç düzeylerinin %0 olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Konuda Negatif Öğelerin Ağırlıklı Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Konuda negatif öğelerin ağırlıklı kullanımı (üzüntü, ağlamak, korku vb.)	Hiç	19	82,6	22	100	6	28,6	6	27,3	7	30,4	17	81
	Biraz	2	8,7	0	0	4	19	12	54,5	4	17,4	3	14,3
	Çok	2	8,7	0	0	11	52,4	4	18,2	12	52,2	1	4,8

$\chi^2 = 68,121$ $p=0,000$

Tablo 4 incelendiğinde; Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin konuda negatif öğelerin ağırlıklı kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin konuda negatif öğelerin ağırlıklı kullanımları daha fazla olduğu gözlenmiştir. Yurga (2002) arabesk müziğin içeriğinde duygu yükü ağırlıklı konulara bolca yer verdiği, dinleyiciyi fiziksel ve ruhsal olarak acı çekmekten zevk almaya ve insanı karamsarlığa iten bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Arabesk müzik eşliğinde yapılan resimlerde kavuşamayan sevgililer, ayrılık, trafik kazası, gözyaşı, ölüm korkusu, üzgün insanlar vb. negatif öğelerin ağırlıkta olması, arabesk müziğin bu özelliğinin yansıması olarak gözlenmiştir. Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde çok ve biraz düzeyinin %0 olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 5. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Konu Anlatımında Görsel Bir İmgenin Ön Planda Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Konu anlatımında görsel bir imgenin ön planda kullanımı	Hiç	10	43,5	14	63,6	5	23,8	15	68,2	13	56,5	16	76,2
	Biraz	4	17,4	3	13,6	1	4,8	4	18,2	5	21,7	1	4,8
	Çok	9	39,1	5	22,7	15	71,4	3	13,6	5	21,7	4	19

$\chi^2 = 26,812$ $p=0,003$

Tablo 5 incelendiğinde; Müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin konu anlatımında görsel bir imgenin ön planda kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde konu anlatımında görsel bir imgenin ön planda kullanımlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Konu anlatımında görsel bir imgenin ön planda kullanımın hiç düzeyinde sırasıyla; mehter müzik (%76,2), heavy metal müzik (%68,2), klasik müzik (&63,6), tasavvuf müzik (%56,5), müziksiz ortamda (%43,5) ve arabesk müzik (%23,8) olduğu görülmüştür. Bu durum farklı müzik türlerinin resimler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

2. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen renk özellikleri nasıldır?

Renk boyutu maddeleri; renk kullanım zenginliği sıcak renklerin kullanımı, soğuk renklerin kullanımı, orta leke değeri kullanımı, koyu leke değeri kullanımı ve açık leke değeri kullanımıdır.

Tablo 6. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Konu Renk Kullanım Zenginliği Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Renk kullanım zenginliği	Hiç	5	21,7	0	0	2	9,5	1	4,5	2	8,7	1	4,8
	Biraz	10	43,5	7	31,8	14	66,7	5	22,7	6	26,1	6	28,6
	Çok	8	34,8	15	68,2	5	23,8	16	72,7	15	65,2	14	66,7

$\chi^2 = 23,709$ $p=0,008$

Tablo 6 incelendiğinde; Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin renk kullanımı zenginliği arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin renk kullanımı zenginliği daha fazla olduğu gözlenmiştir. Heavy metal müziğin yapısında seslerde şiddet ve distorsiyona rastlanmaktadır. Aralarında armonik bir bağ olmayan ve farklı frekanslardan oluşan seslerin bir bütün oluşturması heavy metal müziğin temelidir. Bu özellik resimlerde farklı renklerin bir arada kullanılmasına etki etmiş olabilir.

Renk zenginliği en çok %72,7 oranla heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde, ikinci sırada %68,2 oranla klasik müzik eşlikli ve üçüncü sırada %66,7 oranla mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Renk kullanım zenginliği bakımından hiç düzeyinin en çok müziksiz

ortamda (%21,7) ve en az klasik müzik (%0) eşliğinde yapılan resimlerde olduğu görülmüştür. Bu durum farklı müzik türlerinin öğrencilerin resimde kullandıkları renk çeşitliliğini etkilediğini ortaya göstermektedir.

Tablo 7. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Sıcak Renklerin Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sıcak renklerin kullanımı	Hiç	1	4,3	0	0	1	4,8	4	18,2	1	4,3	0	0
	Biraz	14	60,9	8	36,4	7	33,3	15	68,2	8	34,8	6	28,6
	Çok	8	34,8	14	63,6	13	61,9	3	13,6	14	60,9	15	71,4

$\chi^2 = 26,681$ $p=0,003$

Tablo 7 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin sıcak renklerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin sıcak renklerin kullanımı daha fazla olduğu gözlenmiştir. Sıcak renkler; sarı, kırmızı ve turuncudur (Ertok Atmaca, 2014). Mehter müziği savaşçı özellikleri müzik ile desteklemek için oluşturulmuş coşkulu bir müzik türüdür (Erendil, 1992). Mehter müziğin yapısındaki coşku resimlerde sıcak renklerle ifade bulmuştur. Sıcak renklerin insan psikolojisi üzerindeki etkisi; Buyurgan ve Buyurgan (2012) tarafından, kırmızı; ateş, sıcaklık ve kan, sarı; sıcaklık, bereket ve ışık; turuncu; güneş, parlaklık ve sevinç olarak belirtilmiştir. Resimlerde sıcak renklerin en çok kullanımında ikinci sırada %63,6 oranla klasik müzik eşlikli, üçüncü sırada ise %61,9 oranla arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerden elde edildiği bulunmuştur. Sıcak renk kullanımının en az heavy metal müzik eşliğinde yapılan resimlerde yer aldığı saptanmıştır.

Tablo 8*. Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Konu Soğuk Renklerin Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Soğuk renklerin kullanımı	Hiç	2	8,7	7	31,8	3	14,3	0	0	1	4,3	2	9,5
	Biraz	13	56,5	13	59,1	16	76,2	9	40,9	16	69,6	17	81
	Çok	8	34,8	2	9,1	2	9,5	13	59,1	6	26,1	2	9,5

$\chi^2 = 33,007$ $p=0,000$

Tablo 8 incelendiğinde, müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin soğuk renklerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin soğuk renklerin kullanımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Soğuk renkler; mavi, mor ve yeşildir (Ertok Atmaca, 2014). Psikoloji üzerinde soğuk renklerden mavi; huzur, mor; karamsarlık ve içe dönüklük, yeşil ise canlılık etkisine sahiptir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Soğuk renk kullanımının hiç gözlenmediği resimlerin ise çoğunlukla klasik müzik eşliğinde yapıldığı gözlenmiştir.

Tablo 9. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Orta Leke Değeri Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvufi		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Orta leke değeri kullanımı	Hiç	1	4,3	0	0	1	4,8	0	0	0	0	0	0
	Biraz	11	47,8	17	77,3	7	33,3	16	72,7	4	17,4	6	28,6
	Çok	11	47,8	5	22,7	13	61,9	6	27,3	19	82,6	15	71,4

$\chi^2 = 30,555$ $p=0,001$

Tablo 9 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin orta leke değeri kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin orta leke değeri kullanımının %82,6 oranla daha fazla olduğu gözlenmiştir. Klasik, heavy metal, tasavvuf ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerin hiç düzeylerinin %0 olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 10. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Konu Koyu Leke Değeri Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Koyu leke değeri kullanımı	Hiç	4	17,4	10	45,5	4	19	0	0	1	4,3	0	0
	Biraz	19	82,6	11	50	15	71,4	18	81,8	22	95,7	20	95,2
	Çok	0	0	1	4,5	2	9,5	4	18,2	0	0	1	4,8

$\chi^2 = 35,716$ $p=0,000$

Tablo 10 incelendiğinde; müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin koyu leke değeri kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). %18 oranla heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin koyu leke değeri kullanımı daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Tablo 11. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Açık Leke Değeri Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Açık leke değeri kullanımı	Hiç	2	8,7	0	0	1	4,8	0	0	1	4,3	0	0
	Biraz	10	43,5	6	27,3	15	71,4	15	68,2	18	78,3	17	81
	Çok	11	47,8	16	72,7	5	23,8	7	31,8	4	17,4	4	19

$\chi^2 = 27,156$ $p=0,002$

Tablo 11 incelendiğinde; müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin açık leke değeri kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). %72,7 oranla klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin açık leke değeri kullanımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Klasik, heavy metal ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerin hiç düzeylerinin %0 olduğu dikkat çekmektedir.

3. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen biçim özellikleri nasıldır?

Biçim boyutu maddeleri; sert ve köşeli hatlı biçimlerin kullanımı ve yumuşak ve yuvarlak hatlı biçimlerin kullanımıdır.

Tablo 12. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Sert ve Köşeli Hatlı Biçimlerin Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sert ve köşeli hatlı biçimlerin kullanımı	Hiç	5	21,7	14	63,6	3	14,3	0	0	2	8,7	1	4,8
	Biraz	15	65,2	8	36,4	15	71,4	5	22,7	16	69,6	5	23,8
	Çok	3	13	0	0	3	14,3	17	77,3	5	21,7	15	71,4

$\chi^2 = 79,312$ $p=0,000$

Tablo 12 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin sert ve köşeli hatlı biçimlerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin sert ve köşeli hatlı biçimlerin kullanımının en fazla olduğu gözlenmiştir. Elmas & Güler (2013) Heavy metal müziğin sert ve agresif ritimlerden oluştuğunu ve ritimlerin daha daha hızlı

olduğunu belirtmiştir. Sert ve köşeli hatlı biçimlerin heavy metal müziğin bu yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. %77,3 oranla heavy metal müzik eşlikli ve %71,4 oranla mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde sert ve köşeli hatlı biçimlerin daha fazla kullanıldığı gözlenirken, klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde hiç sert ve köşeli hatlı biçimlere rastlanmamıştır.

Tablo 13. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Konu Yumuşak ve Yuvarlak Hatlı Biçimlerin Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yumuşak ve yuvarlak hatlı biçimlerin kullanımı	Hiç	1	4,3	0	0	1	4,8	4	18,2	0	0	0	0
	Biraz	10	43,5	3	13,6	7	33,3	15	68,2	9	39,1	17	81
	Çok	12	52,2	19	86,4	13	61,9	3	13,6	14	60,9	4	19

$\chi^2 = 42,943$ $p=0,000$

Tablo 13 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde yumuşak ve yuvarlak hatlı biçimlerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin yumuşak ve yuvarlak hatlı biçimlerin kullanımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Yumuşak ve yuvarlak hatlı biçimlerin en çok %86,4 oranla klasik müzik eşlikli, daha sonra arabesk (%61,9) ve tasavvufi müzik (%60,9) eşlikli resimlerde; en az ise heavy metal müzik (%18,2) eşlikli resimlerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Klasik, tasavvuf ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerin hiç düzeylerinin %0 olduğu dikkat çekmektedir.

4. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen görsel imge özellikleri nasıldır?

Görsel İmge boyutu maddeleri; müziksel imgelerin kullanımı (nota, enstrüman, dans vb.), resimsel anlatımda yazının kullanımı ve imge özgünlüğüdür.

Tablo 14. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Müziksel İmgelerin Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Müziksel imgelerin kullanımı (nota, enstrüman, dans vb.)	Hiç	22	95,7	3	13,6	14	66,7	5	22,7	21	91,3	11	52,4
	Biraz	1	4,3	6	27,3	2	9,5	3	13,6	0	0	2	9,5
	Çok	0	0	13	59,1	5	23,8	14	63,6	2	8,7	8	38,1

$\chi^2 = 56,050$ $p=0,000$

Tablo 14 incelendiğinde; müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin müziksel imgelerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin müziksel imgelerin kullanımı daha fazla olduğu gözlenmiştir. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde; bateri, gitar, def gibi müzik enstrümanları, mikrofon, müzik seti, hoparlör, amfi gibi müzik gereçleri, konser alanı ve dans eden insanlar gibi müziksel imgelere rastlanmıştır.

%63,6 oranla heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde müziksel imgelerin (nota, enstrüman, dans vb.) en çok kullanıldığı, ikinci sırada ise %59 oranla klasik müzik eşliğinde yapılan resimlerde müziksel imgelerin kullanımına rastlanmıştır. Müziksiz ortamda %95,7 oranla hiç müziksel imgelerin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Sadece müziksiz ortamda yapılan resimlerin çok düzeyinin %0 olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin kullandığı imgelerde müziğin etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Tablo 15. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin Resimsel Anlatımda Yazının Kullanımı Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Resimsel anlatımda yazının kullanımı	Hiç	18	78,3	20	90,9	17	81	14	63,6	11	47,8	17	81
	Biraz	4	17,4	2	9,1	3	14,3	6	27,3	12	52,2	3	14,3
	Çok	1	4,3	0	0	1	4,8	2	9,1	0	0	1	4,8

$\chi^2 = 19,492$ $p=0,034$

Tablo 15 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin resimsel anlatımında yazının kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin resimsel anlatımda yazının kullanımının daha az olduğu gözlenmiştir. %90,9

oranla klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde yazının hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin klasik müzik eşliğinde resim yaparken kendilerini yazı ile ifade etmediklerini göstermiştir.

Tablo 16. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerin İmge Özgünlüğü Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İmge özgünlüğü	Hiç	10	43,5	3	13,6	4	19	2	9,1	4	17,4	4	19
	Biraz	7	30,4	11	50	2	9,5	6	27,3	5	21,7	5	23,8
	Çok	6	26,1	8	36,4	15	71,4	14	63,6	14	60,9	12	57,1

$\chi^2 = 21,543$ $p=0,018$

Tablo 16 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin imge özgünlüğü arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Arabesk müzik eşliğinde yapılan resimlerin imge özgünlüğünün daha fazla olduğu gözlenmiştir. Resimlerde yer alan imgelerde; popüler arabesk şarkıcılarının fiziksel özellikleri insan imgelerine yansıtılmış, ata binmiş mutsuz gelin, araba kazası, ağlayan ve ayrılan insanlar, gazino gibi farklı imgelere rastlanmıştır. İmge özgünlüğü en çok %71,4 oranla arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde olduğu ortaya çıkmıştır. En az imge özgünlüğü müziksiz ortamda yapılan resimlerde olduğu tespit edilmiştir. Müziğin resimde imge özgünlüğü üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin en çok arabesk müzikte gözlendiği bulunmuştur.

5. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde sonuç özellikleri nasıldır?

Sonuç boyutu resmin tamamlanması olmak üzere bir maddeden oluşmaktadır.

Tablo 17. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerde Resmin Tamamlanması Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müziksiz		Klasik		Arabesk		Heavy Metal		Tasavvuf		Mehter	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Resmin tamamlanması	Hiç	2	8,7	3	13,6	1	4,8	0	0	0	0	1	4,8
	Biraz	8	34,8	8	36,4	10	47,6	13	59,1	7	30,4	1	4,8
	Çok	13	56,5	11	50	10	47,6	9	40,9	16	69,6	19	90,5

$\chi^2 = 21,800$ $p=0,016$

Tablo 17 incelendiğinde; müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin tamamlanması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin resmi tamamlanmasının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin resmi tamamlamada en çok %90 oranla mehter müziği eşlikli resimlerde başarılı oldukları gözlenmiştir.

6. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde en çok kullanılan renk özellikleri nasıldır?

En çok kullanılan renk boyutu içerisinde sarı, kırmızı, mavi, yeşil, turuncu, mor, pembe, kahverengi, gri, siyah, beyaz ve ten rengi olmak üzere on iki farklı renk kategorisi bulunmaktadır.

Tablo 18. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerde En Çok Kullanılan 1., 2. ve 3. Renk Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müzik türü																		Toplam		
		Müziksiz			Klasik			Arabesk			Heavy Metal			Tasavvuf			Mehter					
		1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
Mavi	n	5	6	5	1	4	2	7	2	4	3	7	2	2	5	2	2	3	0	20	27	15
	%	25	22,2	33,3	5	14,8	13,3	35	7,4	26,7	15	25,9	13,3	10	18,5	13,3	10	11,1	0	100	100	100
Yeşil	n	5	3	2	11	2	1	1	7	4	5	2	1	12	2	0	9	3	3	43	19	11
	%	11,6	15,8	18,2	25,6	10,5	9,1	2,3	36,8	36,4	11,6	10,5	9,1	27,9	10,5	0	20,9	15,8	27,3	100	100	100
Sarı	n	3	3	3	3	2	2	1	1	2	0	1	4	4	1	6	3	0	4	14	8	21
	%	21,4	37,5	14,3	21,4	25	9,5	7,1	12,5	9,5	0	12,5	19	28,6	12,5	28,6	21,4	0	19	10	100	100
Turuncu	n	2	1	4	2	1	0	3	0	2	1	2	1	1	3	0	1	2	1	10	9	8
	%	20	11,1	50	20	11,1	0	30	0	25	10	22,2	12,5	10	33,3	0	10	22,2	12,5	100	100	100
Beyaz	n	4	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	1	0	1	0	4	1	2	11	3	3
	%	36,4	0	0	0	0	0	18,2	0	0	9,1	33,3	33,3	0	33,3	0	36,4	33,3	66,7	100	100	100
Siyah	n	1	1	1	0	0	1	0	0	3	2	2	2	0	0	2	0	3	0	3	6	9
	%	33,3	16,7	11,1	0	0	11,1	0	0	33,3	66,7	33,3	22,2	0	0	22,2	0	50	0	100	100	100
Mor	n	1	0	1	1	0	4	1	1	2	4	1	3	0	0	0	0	0	0	7	2	10
	%	14,3	0	10	14,3	0	40	14,3	50	20	57,1	50	30	0	0	0	0	0	0	100	100	100
Pembe	n	0	2	1	1	4	6	1	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	1	3	10	8
	%	0	20	12,5	33,3	40	75	33,3	10	0	33,3	0	0	0	30	0	0	0	12,5	100	100	100
Kırmızı	n	1	2	0	0	4	4	4	2	1	1	2	2	0	1	1	0	5	8	6	16	16
	%	16,7	12,5	0	0	25	25	66,7	12,5	6,3	16,7	12,5	12,5	0	6,3	6,3	0	31,3	50	100	100	100
Ten	n	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	1	0	2	2	1	0	1	0	3	6	3
	%	0	16,7	66,7	33,3	0	0	0	16,7	0	0	16,7	0	66,7	33,3	33,3	0	16,7	0	100	100	100
Kahverengi	n	0	3	1	2	5	2	0	2	1	2	2	1	1	2	6	0	2	0	5	16	11
	%	0	18,8	9,1	40	31,3	18,2	0	12,5	9,1	40	12,5	9,1	20	12,5	54,5	0	12,5	0	100	100	100
Gri	n	0	0	2	0	0	0	0	3	1	2	1	5	1	3	5	2	1	2	5	8	15
	%	0	0	13,3	0	0	0	0	37,5	6,7	40	12,5	33,3	20	37,5	33,3	40	12,5	13,3	100	100	100
Toplam	n	22	22	22	22	22	22	20	20	20	22	22	22	23	23	23	21	21	21	130	130	130
	%	16,9	16,9	16,9	16,9	16,9	16,9	15,4	15,4	15,4	16,9	16,9	16,9	17,7	17,7	17,7	16,2	16,2	16,2	100	100	100

1. renk $\chi^2 = 86,509$ p=0,004, 2. renk $\chi^2 = 56,797$ p=0,408, 3. renk $\chi^2 = 106,722$ p=0,000

Tablo 18 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları 1. renklere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ($p<0.05$), 2. renklere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ($p>0.05$), 3. renklere ilişkin dağılımları arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$).

Müziksiz ortamda yapılan resimlerde 1. sırada en çok kullanılan renk mavi ve yeşil, klasik müzik eşlikli resimlerde yeşil, arabesk müzik eşlikli resimlerde mavi, heavy metal müzik eşlikli resimlerde yeşil, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde yeşil ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde ise yeşil olduğu saptanmıştır. Resimde en çok kullanılan 1 renk çeşitliliği bakımından heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde, en az renk çeşitliliğinin ise mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde sarı ve ten rengi hariç bütün renklerin kullanıldığı, mehter müzik eşlikli ortamda ise siyah, mor, pembe, kırmızı, ten rengi ve kahverengi hariç tüm renklerin kullanıldığı görülmüştür. İnsan psikolojisi üzerinde mavi renk; deniz, gökyüzü ile huzur ve yeşil renk doğa canlılık sakinlik vb. etkiye sahiptir (Buyurgan& Buyurgan, 2012) Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin çoğunda 1. renk olarak mavi ve yeşilin kullanılması bu yaş dönemindeki çocukların psikolojik algıları ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Müziksiz ortamda yapılan resimlerde 2. sırada en çok kullanılan renk mavi, klasik müzik eşlikli resimlerde kahverengi, arabesk müzik eşlikli resimlerde yeşil, heavy metal müzik eşlikli resimlerde mavi, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde mavi ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde ise kırmızı olduğu saptanmıştır. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde 3. sırada en çok kullanılan renk ise mavi, klasik müzik eşlikli resimlerde pembe, arabesk müzik eşlikli resimlerde yeşil ve mavi, heavy metal müzik eşlikli resimlerde gri, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde sarı ve kahverengi, mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde ise kırmızı olduğu saptanmıştır.

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde kullanılan 1. 2. ve 3. renklerin sırasıyla şu şekilde olduğu ortaya çıkmıştır; Müziksiz ortamda yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. renk mavi, 2. renk mavi ve 3. renk mavi rengidir. Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. renk yeşil, 2. renk Kahverengi ve 3. renk pembedir. Arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. renk mavi, 2. renk yeşil ve 3. renk mavi ve yeşildir. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. renk yeşil, 2. renk mavi, 3. renk ise gridir. Tasavvufi müzik eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. renk yeşil, 2. renk mavi, 3. renk sarı ve kahverengidir. Son olarak mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. renk yeşil, 2. renk kırmızı ve 3. renk kırmızıdır.

7. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde en çok kullanılan görsel imge özellikleri nasıldır?

En çok kullanılan görsel imge boyutu içerisinde hareketli insan figürü imgesi, hareketsiz insan figürü imgesi, fantastik insan figürü imgesi, hareketli hayvan figürü imgesi, hareketsiz hayvan figürü imgesi, fantastik hayvan figürü imgesi, bitki imgesi, cansız obje imgesi ve imge yok olmak üzere dokuz farklı imge kategorisi bulunmaktadır.

Tablo 19. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerde En Çok Kullanılan 1., 2. ve 3. Görsel İmge Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

		Müzik türü																											
		Müziksiz			Klasik			Arabesk			Heavy Metal			Tasavvuf			Mehter			Toplam		
		1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
Hareketli insan figürü imgesi	n	3	4	1	15	3	1	9	4	0	21	0	0	11	0	1	14	2	0	73	13	3
	%	4,1	30,8	33,3	20,5	23,1	33,3	12,3	30,8	0	28,8	0	0	15,1	0	33,3	19,2	15,4	0	100	100	100
Hareketsiz insan figürü imgesi	n	0	0	0	0	1	1	10	5	0	1	6	1	10	1	0	5	6	0	26	19	2
	%	0	0	0	0	5,3	50	38,5	26,3	0	3,8	31,6	50	38,5	5,3	0	19,2	31,6	0	100	100	100
Fantastik insan figürü imgesi	n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	2	2
	%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	0	50	50	100	50	0	100	100	100
Hareketli hayvan figürü imgesi	n	4	3	1	4	3	5	0	3	1	0	0	0	0	3	0	1	3	0	9	15	7
	%	44,4	20	14,3	44,4	20	71,4	0	20	14,3	0	0	0	0	20	0	11,1	20	0	100	100	100
Hareketsiz hayvan figürü imgesi	n	2	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3	2
	%	100	33,3	50	0	0	50	0	33,3	0	0	0	0	0	33,3	0	0	0	0	100	100	100
Fantastik hayvan figürü imgesi	n	0	0	00	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	%	0	0	00	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	100	100
Bitki imgesi	n	3	8	5	3	8	6	0	5	4	0	1	4	0	9	3	0	3	1	6	34	23
	%	50	23,5	21,7	50	23,5	26,1	0	14,7	17,4	0	2,9	17,4	0	26,5	13	0	8,8	4,3	100	100	100
Cansız obje imgesin		10	4	6	0	7	6	0	2	14	0	15	4	2	7	12	0	6	15	12	41	57
	%	83,3	9,8	10,5	0	17,1	10,5	0	4,9	24,6	0	36,6	7	16,7	17,1	21,1	0	14,6	26,3	100	100	100
İmge yok	n	1	3	9	0	0	2	1	1	2	0	0	12	0	1	6	0	0	0	2	5	31
	%	50	60	29	0	0	6,5	50	20	6,5	0	0	38,7	0	20	19,4	0	0	0	100	100	100
Toplam	n	23	23	23	22	22	22	21	21	21	22	22	22	23	23	23	21	21	16	132	132	127
	%	17	17,4	18,1	16,7	16,7	17,3	15,9	15,9	16	16,7	16,7	17,3	17,4	17,4	18,1	15,9	15,9	12,6	100	100	100

$\chi^2 = 128{,}313$ $p=0{,}000$ $\chi^2 = 61{,}314$ $p=0{,}004$ $\chi^2 = 67{,}720$ $p=0{,}001$

Tablo 19 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları 1. görsel imgelere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ($p<0.05$), 2. sıradaki görsel imgelere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ($p<0.05$), 3. sıradaki görsel imgelere ilişkin dağılımları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Müziksiz ortamda yapılan resimlerde 1. Sırada en çok kullanılan görsel imge cansız obje imgesi, klasik müzik eşlikli resimlerde hareketli insan figürü imgesi, arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde hareketsiz insan figürü imgesi, heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde hareketli insan figürü imgesi, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde hareketli insan figürü imgesi ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde hareketli insan figürü imgesi olduğu saptanmıştır. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde 2. Sırada en çok kullanılan görsel imge bitki imgesi, klasik müzik eşlikli resimlerde bitki imgesi, arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde hareketsiz insan figürü ve bitki imgesi, heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde hareketsiz insan figürü imgesi, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde bitki imgesi ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde hareketsiz insan figürü imgesi ve cansız obje imgesi olduğu saptanmıştır. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde 3. sırada en çok kullanılan görsel imge imge yok, klasik müzik eşlikli resimlerde bitki ve cansız obje imgesi, arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde cansız obje imgesi, heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde imge yok, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde cansız obje imgesi ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde cansız obje imgesi olduğu saptanmıştır.

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde kullanılan 1. 2. ve 3. görsel imgenin sırasıyla şu şekilde olduğu ortaya çıkmıştır; Müziksiz ortamda yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. Görsel imge cansız obje 2. görsel imge bitki 3. görsel imge imge yoktur. Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. görsel imge hareketli insan figürü 2. görsel imge bitki ve 3. görsel imge bitki ve cansız objedir. Arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. görsel imge hareketsiz insan figürü, 2. görsel imge hareketsiz insan figürü ve bitki ve 3. görsel imge cansız obje imgesidir. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. görsel imge hareketsiz insan figürü, 2. görsel imge hareketsiz insan figürü ve bitki imgesi ve 3. görsel imge imge yoktur. Tasavvufi müzik eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. görsel imge hareketli insan figürü, 2. görsel imge bitki ve 3. görsel imge cansız obje figürüdür. Son olarak mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde en çok kullanılan 1. görsel imge hareketli insan figürü, 2. görsel imge hareketsiz insan figürü ve cansız obje ve 3. görsel imge cansız objedir.

8. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde ağırlıklı olarak vurgulanan duygu özellikleri nasıldır?

Resimde ağırlıklı vurgulanan duygu boyutu içerisinde mutluluk, hüzün, rahatlık, stres, coşku, öfke ve korku olmak üzere 7 farklı duygu kategorisi bulunmaktadır.

Tablo 20. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerde Ağırlık Olarak Vurgulanan Duygu Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

			Müzik türü						
			Müziksiz	Klasik	Arabesk	Heavy Metal	Tasavvuf	Mehter	Toplam
Resimde ağırlık olarak vurgulanan duygu	Mutluluk	n	15	17	2	2	3	3	42
		%	35,7	40,5	4,8	4,8	7,1	7,1	100
	Hüzün	n	1	0	11	1	14	0	27
		%	3,7	0	40,7	3,7	51,9	0	100
	Rahatlık	n	4	2	5	0	3	4	18
		%	22,2	11,1	27,8	0	16,7	22,2	100
	Stres	n	0	0	1	3	0	1	5
		%	0	0	20	60	0	20	100
	Çoşku	n	1	3	1	13	1	10	29
		%	3,4	10,3	3,4	44,8	3,4	34,5	100
	Öfke	n	1	0	0	2	1	1	5
		%	20	0	0	40	20	20	100
	Korku	n	0	0	0	1	1	2	4
		%	0	0	0	25	25	50	100
Toplam		n	22	22	20	22	23	21	130
		%	16,9	16,9	15,4	16,9	17,7	16,2	100

$\chi^2 = 129,327$ $p=0,000$

Tablo 20 incelendiğinde; Müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde ağırlık olarak vurgulanan duygulara ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Müziksiz ortamda yapılan resimlerde ağırlıklı olarak vurgulanan duygu mutluluktur. Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde mutluluk, arabesk müzik eşlikli resimlerde hüzün, heavy metal müzik eşliğinde yapılan resimlerde coşku, tasavvufi müzik eşliğinde yapılan resimlerde hüzün ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde ise ağırlıklı vurgulanan duygu coşkudur. Görüldüğü üzere öğrenciler ağırlıklı olarak üç duyguda yoğunlaşmıştır. Bunlar, mutluluk, hüzün ve coşkudur. Mutluluk müziksiz ortam ile klasik müzik eşlikli ortamda ortaya çıkarken, hüzün arabesk ve tasavvufi müzik eşliklide yapılan resimlerde ortaya çıkmıştır. Heavy metal müzik ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde ağırlıklı vurgulanan duygunun coşku olduğu

tespit edilmiştir. Korkmaz' ın (2007) müzik eşliğinde yapılan resim çalışmalarıyla ilgili araştırmasında öğrenciler müziğin resim yapmak için duygularını harekete geçirdiğini belirtmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sonuç olarak resimde ele alınan duygu müzik türüne göre değişebilmektedir.

9. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde tercih edilen mekân özellikleri nasıldır?

Resimde kullanılan mekan boyutu içerisinde iç mekan, dış mekan ve mekansız olmak üzere üç farklı mekan kategorisi bulunmaktadır.

21. Tablo. *Müziksiz Ortam ve Farklı Müzik Türleri Eşliğinde Yapılan Resimlerde Kullanılan Mekan Farklılığını Test Eden Ki-Kare Sonuçları*

			Müzik türü						Toplam
			Müziksiz	Klasik	Arabesk	Heavy Metal	Tasavvuf	Mehter	
Resimdeki mekan	İç mekan	n	2	4	5	6	0	1	18
		%	11,1	22,2	27,8	33,3	0	5,6	100
	Dış mekan	n	19	14	14	14	22	16	99
		%	19,2	14,1	14,1	14,1	22,2	16,2	100
	Mekansız	n	1	4	1	2	1	4	13
		%	7,7	30,8	7,7	15,4	7,7	30,8	100
Toplam		n	22	22	20	22	23	21	130
		%	16,9	16,9	15,4	16,9	17,7	16,2	100

$\chi^2 = 17,309 \quad p=0,068$

Tablo 21 incelendiğinde; müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde kullanılan mekânlara ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$). Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan tüm resimlerde dış mekânın ağırlıklı olarak kullanıldığı gözlenmiştir. Müziksiz ortamda 19 kişi, klasik müzikte 14 kişi, arabesk müzikte 14 kişi, heavy metal müzikte 14 kişi, tasavvufi müzikte 22 kişi ve mehter müziği eşliğinde ise 16 kişi dış mekânda resimlerini kurgulamıştır. İç mekân tasavvuf müziği eşlikli resimler hariç, diğer müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde az da olsa kullanılmıştır. Mekansız resimlere örnek olarak, klasik müzik ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde 4 kişinin olduğu tespit edilmiştir. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde dış mekânın kullanılması, çocukların dönem özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

SONUÇ

Araştırmada, farklı müzik türlerinin (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) çocuk resimlerine olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerde, çocukların tercih ettikleri konu, renk, biçim, görsel imge, sonuç, en çok kullanılan renk, en çok kullanılan görsel imge, ağırlıklı olarak vurgulanan duygu ve mekân özellikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verisi Bartın ili merkez İMKB Ortaokulu 5. Sınıf 23 öğrenciden elde edilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrenciler ile araştırma 6 hafta deneysel olarak yürütülmüştür. Farklı müzik türlerinin çocuk resimleri üzerindeki etkisini belirlemek için resim değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Resim değerlendirme ölçeği üç alan uzmanı tarafından puanlandırılmış, Cronbach Alpha katsayısı ile puanlayıcılar arası tutarlılığın olduğu bulunmuştur. Çocuk resimlerinin müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılması resim değerlendirme ölçeğindeki maddelere göre değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Serbest konulu resimlerde tercih edilen konu, renk, biçim, görsel imge, sonuç, en çok kullanılan renk, en çok kullanılan görsel imge, ağırlıklı olarak vurgulanan duygu ve mekân özelliklerinin; müziksiz ortam ve farklı müzik türleri (klasik, arabesk, tasavvuf, heavy metal ve mehter) eşliğinde yapılmasına göre olan ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Serbest konulu resimlerde tercih edilen konu özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde konu tercihindeki özgünlükler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde konu tercihindeki özgünlüklerin daha fazla olduğu gözlenmiştir. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde konu tercihindeki özgünlüklerin hiç düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin, konu tercihindeki özgünlüğü olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç Korkmaz' ın (2007) çalışmasındaki müziğin çocuklarda resim yapma motivasyonunu olumlu etkilediği ve özgün çalışmalar ortaya koyduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde müziğin konusuna uygun kurgu tercihi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tasavvuf ve klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin müziğin konusuna uygun kurgu tercihlerinin daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin konuda pozitif öğelerin ağırlıklı kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde konuda pozitif

öğelerin ağırlıklı kullanımlarının daha fazla olduğu gözlenirken; arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde hiç düzeyinde olduğu görülmüştür. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin konuda negatif öğelerin ağırlıklı kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin konuda negatif öğelerin ağırlıklı kullanımları daha fazla olduğu gözlenmiştir. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin konu anlatımında görsel bir imgenin ön planda kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde konu anlatımında görsel bir imgenin ön planda kullanımlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir.

2. Serbest konulu resimlerde tercih edilen renk özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin renk kullanımı zenginliği arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde renk kullanım zenginliğinin daha fazla olduğu gözlenmiştir. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde ise renk kullanım zenginliğinin en az düzeyde olduğu ve klasik müzik eşlikli yapılan resimlerin hiçbirinde renk kullanım zenginliği hiç düzeyinde bulunmamıştır. Bu durum Eşbulan' ın (2003) müzik eşliğinde yapılan resimlerdeki zengin plastik değerler ile paralellik göstermektedir. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin sıcak renklerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde sıcak renklerin kullanımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Sıcak renk kullanımının en az heavy metal müzik eşliğinde yapılan resimlerde yer aldığı saptanmıştır

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin soğuk renklerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde soğuk renklerin kullanımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin orta leke değeri kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde orta leke değeri kullanımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin koyu leke değeri kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin koyu leke değeri kullanımı daha fazla olduğu gözlenmiştir. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin açık leke değeri kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin açık leke değeri kullanımı daha fazla olduğu gözlenmiştir.

3. Serbest konulu resimlerde tercih edilen biçim özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin sert ve köşeli hatlı biçimlerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde sert ve köşeli hatlı biçimlerin kullanımının en fazla olduğu gözlenirken; klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde hiç sert ve köşeli hatlı biçimlere rastlanmamıştır. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan yumuşak ve yuvarlak hatlı biçimlerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin yumuşak ve yuvarlak hatlı biçimlerin kullanımı daha fazla olduğu gözlenmiştir.

4. Serbest konulu resimlerde tercih edilen görsel imge özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin müziksel imgelerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin müziksel imgelerin kullanımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde müziksel imgelerin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin resimsel anlatımında yazının kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde resimsel anlatımda yazının kullanımının daha az olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin klasik müzik eşliğinde resim yaparken kendilerini yazı ile ifade etmediklerini göstermiştir. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin imge özgünlüğü arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Arabesk müzik eşliğinde yapılan resimlerin imge özgünlüğünün daha fazla olduğu gözlenmiştir. En az imge özgünlüğünün müziksiz ortamda yapılan resimlerde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç da Turhal' ın (2005) müziğin çocuk resimlerindeki yaratıcılığı ve özgünlüğü olumlu etkilediği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

5. Serbest konulu resimlerde tercih edilen sonuç özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin tamamlanması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde öğrencilerin resmi tamamlanmasının daha fazla olduğu gözlenmiştir.

6. Serbest konulu resimlerde tercih edilen en çok kullanılan renk özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları birinci renklere ilişkin

dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde mavi ve yeşil, klasik müzik eşlikli resimlerde yeşil, arabesk müzik eşlikli resimlerde mavi, heavy metal müzik eşlikli resimlerde yeşil, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde yeşil ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde ise yeşil olduğu saptanmıştır. Resimde en çok kullanılan 1 renk çeşitliliği bakımından heavy metal müzik eşlikli yapılan resimler olduğu, en az renk çeşitliliğinin ise mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları ikinci renklere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları üçüncü renklere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde mavi, klasik müzik eşlikli resimlerde pembe, arabesk müzik eşlikli resimlerde yeşil ve mavi, heavy metal müzik eşlikli resimlerde gri, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde sarı ve kahverengi, mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde ise kırmızı olduğu saptanmıştır.

7. Serbest konulu resimlerde en çok kullanılan görsel imge özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları 1. görsel imgelere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde birinci sırada cansız obje imgesi, klasik müzik eşlikli resimlerde hareketli insan figürü imgesi, arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde hareketsiz insan figürü imgesi, heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde hareketli insan figürü imgesi, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde hareketli insan figürü imgesi ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde hareketli insan figürü imgesi olduğu saptanmıştır. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları ikinci sıradaki görsel imgelere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde ikinci sırada en çok kullanılan görsel imge bitki imgesi, klasik müzik eşlikli resimlerde bitki imgesi, arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde hareketsiz insan figürü ve bitki imgesi, heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde hareketsiz insan figürü imgesi, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde bitki imgesi ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde hareketsiz insan figürü imgesi ve cansız obje imgesi olduğu saptanmıştır. Müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları üçüncü görsel imgelere ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde üçüncü sırada en çok kullanılan

görsel imge imge yok, klasik müzik eşlikli resimlerde bitki ve cansız obje imgesi, arabesk müzik eşlikli yapılan resimlerde cansız obje imgesi, heavy metal müzik eşlikli yapılan resimlerde imge yok, tasavvuf müziği eşlikli yapılan resimlerde cansız obje imgesi ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde cansız obje imgesi olduğu saptanmıştır.

8. Serbest konulu resimlerde ağırlıklı olarak vurgulanan duygu özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde ağırlık olarak vurgulanan duygulara ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Müziksiz ortamda yapılan resimlerde ağırlıklı olarak vurgulanan duygu mutluluk, Klasik müzik eşlikli yapılan resimlerde mutluluk, arabesk müzik eşlikli resimlerde hüzün, heavy metal müzik eşliklide coşku, tasavvufi müzik eşliklide hüzün ve mehter müziği eşlikli yapılan resimlerde ise ağırlıklı vurgulanan duygu coşkudur. Bu sonuçlar Kartopu' nun (2006) çalışmasındaki müziğin duygu durumunun çocuk resimlerine de aynı duygu durumu ile yansıması açısından benzerlik göstermektedir.

9. Serbest konulu resimlerde kullanılan mekân özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar;

Müziksiz ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerde kullanılan mekânlara ilişkin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

Resim değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre farklı müzik türleri eşlikli yapılan çocuk resimlerinin farklılık gösterdiği ve müziğin çocuk resimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Farklı müzik türlerinin farklı yaş gruplarındaki çocukların ve farklı özellikteki yetişkinlerin resimleri üzerindeki etkileri incelenebilir.

2. Farklı müzik türlerinin yetişkin ile çocuk resimleri üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

3. Araştırma kapsamında ele alınan klasik, arabesk, heavy metal, tasavvuf ve mehter müziği dışındaki müzik türlerinin çocuk resimleri üzerindeki etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

Artut, K. (2007). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* (5. Baskı). Ankara: Anı.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Elmas, E.& Güler, F. N. (2013) Radyo ve tv yayıncılığının ses boyutu ve stüdyo akustiğinin düzenlenmesi. *İleri Teknolojileri Bilim Dergisi, 2*(2), 50-61.

Erbay, M. (2000). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi.* (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Erendil, M. (1992). *Dünden bugüne mehter,* Ankara: Genelkurmay Başkanlığı.

Ertok Atmaca A (2014). *Temel Tasarım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Eşbulan, G. (2003). *Resim-iş eğitimi derslerinin müzik eşliğinde yapılmasının öğrenci çalışmalarına etkileri,* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güngör, N. (1993). *Arabesk: sosyokültürel açıdan arabesk müzik.* Ankara: Bilgi.

Hodeir, A. (2002). *Müzikte türler ve biçimler* (İ. Usmanbaş Çev.). İstanbul: Pan.

İlik, A.A. (1994). *Sevgili müzik.* (1. Baskı). Ankara: Arkadaş.

İprişoğlu, N. (2010). *Görsel sanatlarda alımlama ve sanatlararası etkileşim,* İstanbul: Hayalbaz.

İpşiroğlu, N. (2017). *Resimde müziğin etkisi*. İstanbul: Hayalperest

Kartopu, S. (2006). *İlköğretim okulları beşinci sınıflarda drama yöntemi kullanılarak yürütülen resim-iş eğitimi derslerinde müziğin etkisinin incelenmesi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kehnemuyi, Z. (2013). *Çocuğun görsel sanatlar eğitimi.* (7. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi

Korkmaz, Y. (2007). *Görsel ve işitsel sanatlar arasında ritm kavramının etkileşiminin 6.7.8. sınıflarda resim-iş eğitimi dersine katkısı,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lord, M. Ve Snelson, J. (2018). *Antik çağlardan günümüze müziğin öyküsü*. İstanbul: Hep Kitap

Milchiodi, C. A. (1998). *Çocukların resimlerini anlamak.* İstanbul: Epsilon.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi.* (5. Baskı). Eskişehir: Kaan.

San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık.* (2. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.

Say, A. (2006). *Müziğin kitabı.* (3. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi.* (A. Akın, Çev.). İstanbul: Epilson.

Şişman, A. (2006). *Sanata ve sanat kavramlarına giriş.* Ankara: Yaz.

Tezcan, Y. (2011). *Sanat sosyolojisi giriş.* Ankara: Anı.

Turhal, S. (2005). *İlköğretim II. kademe altıncı sınıf resim dersi öğrencilerinin yaratıcılığının gelişmesinde müzik dinletmenin resme etkisi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar.* İkinci basım. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Vural, T. (2012). Osmanlı dönemi mehter teşkilatı. *Journal of World of Turks/ Zeitschrift für die Welt der Türken*, *4*(1), 315-330.

Yavuzer, H. (2003). *Resimleriyle çocuk, resimleriyle çocuğu tanıma.* (10. Basım). İstanbul: Remzi.

Yılmaz, M. (2010). Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri. K. Artut (Ed.), *Görsel sanatlarda teknik ve yöntemler* içinde (s. 251-298). Ankara: Anı

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* 2. Baskı. Ankara Nobel

Yurga, C. (2002). *20. yüzyılda Türkiye' de popüler müzikler.* Ankara: Pegem.

Bölüm 40

PİYANO EĞİTİMİNDE ANLAMLANDIRMA STRATEJİSİ KULLANIMININ HAREKET TERİMLERİNİN ÖĞRETİLMESİNDEKİ ETKİSİ

M. Kayhan KURTULDU[1]

1 Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD kayhankurtuldu@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-0064-9144

Giriş

Bireylerin öğrenme sürecinde çok çeşitli ihtiyaçları olabilmektedir. Bunlardan önemli olanlarından bir tanesi doğru bilgiye kalıcı olarak ulaşmak için gereken yol veya yöntemlere duyulan ihtiyaçtır. Bireyler öğrenme anında bilgiyi kendisi için kalıcı hale getirmeye çalışır. Bu durum kimi zaman genel olarak kullanılan bazı yol veya yöntemlerle gerçekleşirken, kimi zaman da bireyin kendisine özgü geliştirdiği yol veya yöntemlerle gerçekleşebilir. Bireyler bu tip kalıcı öğrenmelere her zaman doğru ve kalıcı bilgi isteğiyle ulaşmak isterler. Dolayısıyla bireylerin başarılı olmak veya faydalı bilgiyi kalıcı hale getirmek gibi isteklerle çeşitli yöntem, yaklaşım, strateji gibi unsurlara başvurması olasıdır.

Eğitim ortamında başarıyı tesis etmek için, bireylerin kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirmeleri ve bu öğrenme stratejilerinin farkında olmaları öneölidir. Bu iki husus öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmelerini için atılacak önemli adımlardır (Şahin ve Uyar, 2013). Öğrencilerin başarısı, kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmaları yanında kendi öğrenme aktivitelerini yönlendirmeleri ile de ilişkildir. Bu durum öğrencilere öğrenme stratejileri kavramından ve tanımından daha ilköğretimden başlayarak haberdar olmaları gerektiğini öne çıkarmaktadır (Erdem, 2005).

Öğrenme stratejilerini genel olarak tanımlamak gerekirse, bireylerin öğrenme aktivitesini gerçekleştirmek amacıyla geliştirdiği veya kullandığı yol olarak ifade edilebilir (Yıldızlar, 2012). Weinstein ve Mayer'e göre ise (1986) öğrenme stratejisi, öğrenme sürecindeki bir bireyin öğrenme anında gerçekleştirdiği ve o bireyin bilgiyi öğrenme sürecini etkilemesi beklenen davranışlar ve düşüncelerdir (Akt: Subaşı, 2003, s. 272). Öğrenme sürecinde etkin bir yol olarak kullanılan stratejileri içerisinde öne çıkan başlıklardan biri anlamlandırmaya dayalı stratejilerdir. Genel olarak bilinen bir şey ile yeni bilinmeyen şey arasında ilişki kurmaya odaklı anlamlandırma süreci, bireyi zihinsel olarak aktif kılan bir süreçtir.

Anlamlandırma denilen süreç, kalıcı bellekteki bir bilginin, yeni karşılaşılan bilgi ile kısa süreli bellek ortamında ilişkilendirilmesi ve bu yolla yeni bilgiye anlam verilmesi ile gerçekleştirilir. Böylece yeni bilgi etkili bir şekilde kodlanmış olur ve uzun süreli bellekte uygun şemalara yerleştirilerek depolanır. Dolayısıyla anlam kazanan bilgi, ilişkili şemaların da yardımı ile daha çabuk geri getirilebilecek olduğu için hatırlanması da kolay olacaktır (Öztürk ve Kısaç, 2003, s. 259).

Anlamlandırmaya yardım eden uygulamalar, bilgiyi olduğu gibi kalıcı belleğe aktarmak yerine, anlamlı bir bütün olarak yerleşmeye çalışır. Fakat yeni bilgiye anlam verilebilmek, bireyin konuya ilişkin ön bilgilerinin olmasına ve yeni bilgiyi mevcut bilgilerle ilişkilendirmesine

bağlıdır. Öğrenme için istenilen amaçlara ulaşırken, açıklamalar ve sorular sormak, yaratıcı bazı sözel ya da görsel imgeleri kullanmak ve bilinen şeylerden yeni bilgi için benzetimler oluşturmak gibi taktikler kullanılabilir (Subaşı, 2003, s. 290).

Bu tip stratejiler, genelde öğrenilmesi amaçlanan bilginin daha önce öğrenilmiş ve uzun süreli bellekte var olan bilgilerle bütünleştirilmesi ve anlam yüklenerek öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Zihinde imgeler oluşturmak ve bunları cümlede kullanmak, anlamlandırma stratejileri içerisinde sıkça yer verilen uygulamalardır (Tunçer ve Güven, 2017). Anlamlandırma diğer bir deyişle kodlamaya dayalı benzetimler ile bazı konuların öğretilmesi için en uygun platformlardan biri müzik eğitimi ortamlarıdır. Soyut kavramlar ya da müziğe özgü terim veya teknik bilgilerin kavratılmasında anlamlandırma yaklaşımı önemli bir avantaj olarak kullanılmaktadır.

Müzik eğitimi sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler birlikte gelişmektedir ve bu süreç uzun zaman alan müzikal ve teknik becerilerin gelişimine odaklanan zorlu bir süreçtir. Dolayısıyla çeşitli becerilere bu becerinin gelişimine dayanan, aynı zamanda da uygulamalı bir alan olan müzik eğitimi alanında, öğrenme stratejilerinin doğru ve yerinde seçilmesi önem kazanmaktadır (Güdek ve Kayhan-Bircan, 2021).

Her öğrenme sürecinde olduğu gibi müzik eğitiminde ve genel hatlarıyla çalgı eğitiminde de öğrenme dikkat ile başlar. Fakat süreç asıl kalıcı bilgilerin oluşmasında öğrenenlere önemli ölçüde katkı veren anlamlandırma stratejileri ile pekişmektedir. Tüm bu fikirler çalgı eğitiminin temel yapı taşlarından biri olan piyano eğitimi sürecinde de böyledir. Piyano eğitiminde iki elin aktif olarak kullanılması gerek dikkat stratejilerini, gerekse kalıcı öğrenmeye dönük anlamlandırma stratejilerini öne çıkartmaktadır. Eğitim esnasında birden fazla odağa (iki el, eşgüdüm, notalar, artikülasyon, pedallar vb.) dikkat edilmesi ve bu dikkat ile performans kalitesinin etkilendiği piyano eğitimi sürecinde, öğrencilerin kalıcı bilgiye ulaşmasını sağlamak için anlamlandırma stratejilerinin etkililiğine dikkat etmek gerekir (Kurtuldu ve Süer, 2019).

Piyano eğitiminde öğrencilerin kazanması gereken beceriler için piyano derslerinde uygulanan öğretme ve öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin bu becerileri kazanmaları açısından önemi yüksektir. Bu eğitimin sürecinde öğrenme stratejilerinden hem piyano eğitimcilerinin, hem de öğrencilerinin yararlanması gereklidir. Piyano eğitimi özelinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasındaki asıl amaç, öğrencilerin belirlenen kazanımlara veya hedeflere daha kısa sürede ulaşmalarına yardımcı olmak ve her birinin etkin birer birey olarak kendi öğrenme görevlerini

ve sorumluluklarını almalarına katkıda bulunmaktır (Kandemir ve Yokuş, 2020).

Öğrenme stratejileri ve bu literatürde farklı bir yeri olan anlamlandırma yaklaşımının piyano eğitimi sürecinde etkin vazifesi, öğrenilmesi gereken ve zihni zorlayabilecek her hususta yardımcı bir eleman olarak görevini yerine getirmektir. Bu bakış açısıyla deneysel bir çalışma kapsamında piyano eğitiminde hareket terimlerinin kavratılmasında anlamlandırmaya dayalı bazı uygulamalar yapılmış ve sonuçlar derlenerek sunulmuştur.

Yöntem

Yapılan uygulamada kontrol gruplu ön test son test deneysel desen tercih edilmiş, veriler bu desene yönelik planlanarak toplanmıştır. Howitt'e göre (1997) ön test son test kontrol gruplu desen, yaygın kullanılan bir desen türüdür ve bu desende katılımcılar işlem öncesinde ve sonrasında bağımlı değişken için ölçüme tabi tutulurlar (Akt: Büyüköztürk, 2014, s.19).

Çalışma Grubu

Araştırma için seçilen çalışma grubu, özel bir müzik kursunda piyano dersi alan ve yaşları 11-12 arasında değişen öğrencilerdir. Özel müzik kursunda bir süredir eğitim alan öğrenciler içerisinden ön seçim yapılmıştır. Bu ön seçimde kursta ders alan toplam 12 öğrenciden yaş olarak birbirine yakın, takip edilen kaynaktan seslendirilen eserleri aynı veya aynı düzeyde olan ve yaklaşık aynı süredir ders alan öğrenciler belirlenmiştir. 12 öğrencinin yaklaşık 10 tanesi bu özellikleri ortak öğrenciler olduğu için sayı 10 kişiye düşürülmüş ve gruplara rastgele dağıtım yapılmıştır. Rastgele dağıtımın sağlıklı olup olmadığı ise ön test süreci ile kendini gösterecektir. 10 kişilik seçim, deney ve kontrol gruplarına 5'er kişi olarak dağıtılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Veri toplama sürecinde grupların oluşturulması sonrasında öğrenciler ile çalışılacak eserler ve deney grubu için kullanılacak olan anlamlandırma yaklaşımı belirlenmiştir. Eserler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin çaldığı veya duyduğu eserlerin tanınma ve buna bağlı olarak uygulamanın olumsuz etkilenmesi ve hareket terimlerinin mevcut çalışılan eserlerde yeterli sıklıkta olmaması gibi nedenlerle eserlerin her ikisi de araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İlk eser re majör tonunda, sol elde staccato eşlik ile yürüyen ve daha çok sıralı seslerin yer aldığı bir eser olarak yazılmıştır. İkinci eser de aynı tonda ve özelliklerde fakat farklı bir melodik yapıda yazılmış, farklı olarak bu eserde hareket terimlerinin

değişimi daha sık tasarlanmıştır. Her dizek başında bir dizekte ise iki kez tekrarlanan hareket terimi (hız değişimi) farklılıkları, ikinci eserin en temel özelliğidir. Her iki eser de tüm öğrencilerle 20 dakikalık ders saatinde bireysel olarak çalışılmıştır. İlk eser 20 dakika boyunca klasik olarak baştan sona deşifre edilmiş ve hatalı sesler veya ritimler uyarılarak süreç tamamlanmıştır. Süreç sonunda son çalma kayıt altına alınmıştır. Bu ilk süreç her iki grupta da (deney ve kontrol) aynı yürütülmüştür. Ön test olarak varsayılan bu uygulama sonrasında son test için diğer eserin seslendirilmesine başlanmıştır.

Son test sürecinde kontrol grubu ile ikinci eser ilk çalışmadaki sürece benzer biçimde klasik olarak baştan sona tekrar edilerek çalışılmış ve hatalı ses veya ritimler uyarılmıştır. Hareket terimleri ise normal tanımları ile herhangi bir benzetim vb. uygulamadan açıklanmaya çalışılmıştır. Deney grubu ile yürütülen çalışmada 20 dakika içerisinde eser baştan sona çalışılmış, hatalı ritim veya sesler uyarılmış, hareket terimlerinin tanımı yapılmış, fakat ilaveten bu terimler için farklı hareketlerdeki insan benzetimleri yapılmıştır. Hareket terimleri olarak ikinci eserde andante, moderato ve allegro terimleri kullanılmıştır. Bu terimlerden andante yavaş yürüyen yaşlı bir insana, moderato normal tempoda yürüyen bir insana, allegro ise otobüse yetişmek için koşan bir öğrenciye benzetilmiştir. Bu benzetimler ve tekrarlar eşliğinde yürütülen dersin sonunda son çalma uygulamaları kayıt altına alınmıştır. Ön test ve son test uygulamasındaki çalışmalar her öğrenci ile aynı sürede, aynı ortamda ve bireysel olarak yürütülmüştür. Ön test ve son test süreçleri iki hafta zamana yayılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen görüntüler biri araştırmacının kendisi, diğerleri aynı kurumdan iki kişi olmak üzere üç piyano eğitimcisi tarafından puanlanmıştır. Puanlama yapılırken Kurtuldu (2010) tarafından geliştirilmiş olan piyano sınavı puanlama anahtarı kullanılmıştır. Elde edilen puanlar çeşitli istatistik işlemler neticesinde bulgulara dönüştürülmüştür. İstatistik işlemlerde parametrik olmayan karşılaştırmalı ölçümlerin uygulanması doğru bulunmuş ve bu kapsamda ön test ve son test ölçümlerinin ikisi için ayrı ayrı Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bursal (2017, s.58) normallik dağılımı ölçümlerinde gözlem sayısının 15'in altında olmasının ölçüm yapılan normallik testinin gücünü olumsuz etkileyeceğini belirtmiş ve bu gibi durumlarda non-parametrik ölçümlerin yapılmasını önermiştir. Bu sebeple çalışmada normal dağılım varsayımı sınanmamış, U testi uygulanmıştır. U testi ölçümlerinde anlamlılık için $p<,05$ düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler ilk olarak gruplardaki öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlara yönelik tablo ile sunulmuştur. Genel

olarak puanların izlenmesi amacıyla verilen ilk tablodan sonra ön test ve son test için U testi tabloları ayrıca oluşturulmuştur.

Tablo1. Deneklerin Aldıkları Puanlar

Gruplar	Ön Test	Son Test
Deney1	68	80
Deney2	70	85
Deney3	70	78
Deney4	70	82
Deney5	65	80
Kontrol1	65	70
Kontrol2	70	72
Kontrol3	68	70
Kontrol4	70	70
Kontrol5	65	70

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının oluşturan 5'er öğrencinin ön test sürecinde ortalama 70 civarında birbirine yakın, kimi zaman ise benzer puanları aldığı gözlenmektedir. Son test sürecinde kontrol grubu çok az miktarda bir artış yakalarken, deney grubunda daha belirgin bir yükselişle ortalamanın 80 civarına çıktığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2 Ön Test Sürecine Yönelik U Testi Tablosu

Gruplar	Sıra Ort.	Sıralar Top.	SS	U	p
Deney	6,40	30,50	2,28	9,50	,528
Kontrol	5,90	26,50			

Tablo 2'de yer alan ön test verilerine göre deney ve kontrol grupları arasında p<,05 düzeyi açısından manidar bir fark oluşmamıştır. Sıra değerlerinin her ikisine bakılırsa grupların istatistiksel manada puan farkının olmadığı anlaşılmaktadır. Bu duruma göre uygulama öncesinde her iki grubun piyano eserine verdiği reaksiyon aynıdır, grupların başlangıçta denk bir düzeyde olduğu söylenilebilir.

Tablo 3 Son Test Sürecine Yönelik U Testi Tablosu

Gruplar	Sıra Ort.	Sıralar Top.	SS	U	p
Deney	8,00	40,00	5,88	,000	,008
Kontrol	3,00	15,00			

Son test sürecine yönelik veriler gruplar arasında p<,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. İlişkinin eğilimini belirlemek için sıra ortalaması ve toplamları incelenirse, deney grubu yönündeki eğilim göze çarpacaktır. Deney grubu ile anlamlandırma yaklaşımına dayalı çalışma yapılmasının, deney grubunun kontrol grubundan manidar biçimde farklılaşması ile sonuçlandığı söylenilebilir.

Sonuç

Yapılan uygulamada hareket terimlerinin öğretilmesinde kullanılan benzetimlerin kabul edilebilir düzeyde fayda sağladığı anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre hareket terimleri ile uygulanan hız değişimlerini daha zamanında ve yerinde yaptığı için fark oluştuğu düşünülebilir. Deney grubunun kısmen daha başarılı olması, hız değişimi yaşanan yerlerde tereddüt yaşamadan doğrudan değişim yapabilmiş olmaları ve bocalamadan geçişleri sağlamış olmaları ile açıklanabilir. Piyano eğitiminde kavram olarak öğrenilmesi gereken veya teorik bilgi ile pratik uygulamayı birleştirmek gereken bu gibi durumlarda fark yaratacak bir teknik, yöntem ya da strateji ile oluşan farklılık, genel anlamda deney grubu yönünde bir başarı olarak karşımıza çıkmıştır. Toplam 20 dakikalık ve öğrenci grubu için kısa sayılabilecek bir sürede hem eserin nota ve ritim kümelerini doğru çalmaya, hem de ilaveten bu tip hareket terimi değişikliklerine adapte olmaya çalışmak için strateji kullanımı önemli bir destek olmuştur. Kontrol grubu bu tip bir ilave hatırlatıcı bilgiye ulaşmadıkları için kısmen deney grubundan puan olarak geride kalmıştır.

Piyano eğitimi sürecinde teorik bilginin kavratılması ve bunun pratiğe dökülmesi tipindeki uygulamalar çokça yer almaktadır. Bu tip uygulamaların deneysel tabanda arttırılması, gerek literatüre, gerekse piyano eğitimi sürecine olumlu katkılar yapacaktır. Teorik ve uygulama ilişkili bu tip konuların öğretilmesinde anlamlandırma stratejileri haricinde diğer stratejilerin etki düzeyinin tespiti de önemli bir husustur. Her konu ile her strateji, yöntem veya tekniğin uyuşmayacağı düşünülürse, aynı konunun muhtemel farklı bir yöntemle ya da farklı konuların daha farklı yaklaşımlarla anlatılması, piyano eğitimi literatürüne zenginlik katacaktır. Bu tip çalışmaların farklı çalışma grupları ile tekrarlanması ya da daha geniş çalışma grupları ile farklı yaş gruplarında denemeler yapılması da çeşitlilik ve kullanılabilirlik açısından katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler ön test son test kontrol grubu desen ve veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-online, 4(1)*, 1–6.

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.

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.

Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano sınavı değerlendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Esosder), http://www.e-sosder.com/ (ISSN: 1304 – 0278), 9(31),* 224 – 232.

Kurtuldu, M. K. ve Süer, E. (2019). Piyano eğitiminde anlamlandırma ve dikkat stratejilerinin aynı konu-farklı gruplar kap-samında değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(98),* 1-12.

Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2003). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde,* s. 252-281. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Subaşı, G. (2003). Bilgiyi işleme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde*, s. 260-305. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1),* 164-177.

Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2017). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırda tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2),* 1-20

Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 430-440.

Bölüm 41

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK ALGILARINDA BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİK KAVRAMININ ETKİSİ[1]

Nevin KOÇAK[2]
Ali GÜL[3]

1 Bu çalışma, Prof. Dr. Ali Gül danışmanlığında Nevin Koçak tarafından hazırlanan ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan "Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarında biyolojik çeşitlilik kavramının etkisi" isimli tezden üretilmiştir.

2 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Teknikokullar/Ankara/Türkiye nvnkck92@hotmail.com ORCID: 0000-0002-0581-480X

3 Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Teknikokullar/Ankara/Türkiye aligul0211@gmail.com ORCID: 0000-0001-5751-4705

GİRİŞ

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle çevre sorunları tüm dünya ülkelerinin en önemli sorunlarından biri durumundadır. Hızla ilerleyen sanayileşme, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin faaliyetleri, nüfusun hızlı bir şekilde artması, doğal kaynakların giderek azalması ve yok olma sınırına doğru yaklaşması, 21. yüzyılda gelecek konusundaki çevresel endişeleri meydana getiren etkenlerin başında yer almaktadır (H. Baykal & Baykal, 2008, s. 3). Çevre sorunlarının en önemlilerinden birisi ise hiç şüphesiz biyoçeşitliliğin yok olmasıdır. Bunun yanı sıra problemin en önemli unsurlarından biriside insanoğlunun bu yok oluşa seyirci kalmasıdır (Derman & ark., 2013, s. 63).

Biyolojik çeşitlilik kavramı yeryüzünde var olan bütün yaşam formlarını içine almaktadır. Aynı zamanda bu kavram çevre sorunlarının önemli bileşenlerinden birini meydana getirmektedir. Ancak son yıllarda meydana gelen biyolojik çeşitlilikteki tahribat ve sayılarındaki azalma insanlığın geleceğini tehdit eder duruma gelmiştir (Kurt, 2017, s. 825). Nüfus artışı, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, ormansızlaşma, küresel ısınma gibi olgular yeryüzündeki türlerin hızla azalmasına neden olmaktadır. Biyolojik çeşitlilik kaybı bütün çevre sorunlarıyla ilişkili olup, aynı zamanda çevre sorunlarının biz insanların hayatına en somut yansımasıdır. Bu nedenle biyolojik çeşitlilik ekonomik, toplumsal, tarımsal sorunların bir parçasıdır. Ayrıca insanoğlunun çevresindeki tehlikenin giderek daraldığını gösteren ve tehlikenin her geçen gün insan türüne yaklaştığını işaret eden en önemli alandır (Kurt, 2017, s. 826).

İnsanın hayatı boyunca devamlı olarak içinde bulunduğu öğrenme sürecinde temel etkinlik eğitim ve öğretimdir. Bilinçli olarak yapılan tüm davranışların çoğu öğrenme sonucu kazanılan ürünlerdir. Çevre sorunlarının büyük bir kısmını insanın tutum ve davranışları oluşturduğuna göre bu tutum ve davranışların olumsuz yönde meydana gelmesinin temelinde yatan en önemli nedenin eğitim olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim; bireyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda bilgi, beceri ve tutum kazandırma sürecidir. O nedenledir ki çevre sorunlarının çözümünde, duyurulmasında önlemlerin alınmasında ilk başvurulacak yol bilinçlendirici eğitim olmalıdır (Bozkurt, 2007, s. 210).

Gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer almakta olan Türkiye, sahip olduğu biyolojik zenginliği kaybetmeden gelişimine devam etmek zorundadır. Biyolojik zenginliklerin devamlılığını sağlayabilmek içinde en önemli koşul öğrencilerin koruma bilinci geliştirecek şekilde eğitilmesidir. Bu eğitim özellikle gelecek nesiller için çok büyük önem taşımaktadır (Yörek, 2006). Biyoçeşitliliği anlamlandıran, ne olduğunu kavrayan ve önemini bilen bireylerin çevresini koruması, geliştirmesi

ve sürdürülebilir olarak kullanması beklenmektedir (Bastı, 2010, s. 5). Bunun yanı sıra çevre sorunlarına neden olan olumsuz davranışların aynı zamanda biyolojik çeşitlilik yönünde de önemli bir tehdit unsuru olduğunu bilen bireylerin çevre sorunları konusunda daha yüksek bir farkındalığa sahip olması beklenmektedir.

Biyoçeşitliliğin yok olması günümüzde ve gelecekte farklı boyutlarda önemli etkiler oluşturabileceği için, bireylerin bu konularda farkındalık durumlarının arttırılması öğretmenlerin çabasıyla mümkün olacaktır. Öğrencilerin, biyoçeşitliliğin ekolojik, ekonomik, etik, estetik gibi değerlerinin farkında olabilmeleri ve biyoçeşitliliğin korunması yönünde davranışta bulunabilmeleri için öncelikle öğrencileri yetiştiren, geleceğe hazırlayan öğretmenlerin hazır olması ve bu konular hakkında gerekli ve yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden araştırma kapsamında ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik mesleğini yürütecek olan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarında ve farkındalıklarında etkili olabileceği düşünülen biyolojik çeşitlilik kavramı ve bu kavram ile sınırlandırılmış çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik algılarını ve farkındalıklarını ne derecede etkileyeceği üzerinde durulmuştur. Bu sebeple çalışmada "öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik kavramının etkisi var mıdır?" problem cümlesi belirlenerek araştırma planlanmış ve bu problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemler araştırılmıştır.

1. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitiminin etkisine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitiminin etkisine ilişkin öntest-sontest puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanları arasında genel akademik ortalama değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanları arasında çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farlılık var mıdır?

5. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin

öntest-sontest puanları arasında Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nı tercih isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1. BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİK VE ÇEVRE SORUNLARI

Biyoçeşitlilik kavramı, 1980'lerin ortalarında tropik yağmur ormanları gibi doğal ortamların hızlı bir biçimde ortadan kalkması konusunda kaygı duyan ve bu ortak mirasın korunması için toplumun önlem almasını da talep eden doğaseverler tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Lévêque & Mounolou, 2013, s. 7). Biyoloji bilimi içinde geniş bir çalışma ve araştırma alanını ifade etmekte olan biyolojik çeşitlilik kavramı aynı zamanda hangi kaynaklardan geldiği fark etmeksizin canlı varlıkların çeşitliliğini de ortaya koymaktadır (Kurt, 2017, s. 826). Biyolojik çeşitlilik bitki ve hayvan türlerinin zenginliğini tanımlarken, ulusal ve uluslararası alanlarda ekonomik, ekolojik ve sosyal bir çok işlevi gerçekleştirmektedir (Sümer, 2016, s. 210).

Ülkeler sahip oldukları biyolojik çeşitlilik ve doğal kaynaklar ölçüsünde zengindirler. İnsanlığın en temel ihtiyaçlarının kaynağı doğadır. Temelde dünya yüzeyindeki bütün ekonomik etkinlikler, doğa üzerinde yükselmektedir. Gündelik yaşamda kullanılan pek çok temel ürün canlı doğal kaynaklarla ilgilidir (Şengün, 2001, s. 113-114).

Günümüzde gen kaynaklarının kullanımı ile gıda sektöründe besin, tıp sektöründe ilaç yapımı ve kozmetik sektöründe hammadde olarak kullanılması; aynı zamanda insanların temiz hava, güzel manzara gibi ihtiyaçlarını karşılamada, ekolojik süreçlerin düzenli bir şekilde işlemesinde biyoçeşitlilik büyük bir öneme sahiptir (Demir, 2009, s. 56).

Avrupa-Sibirya, Akdeniz ve İran-Turan bölgelerinde yer alan Türkiye, bulunduğu coğrafi konum, kısa aralıklarla yer şekillerinin değişmesi ve iklimsel farklılıklara sahip olması nedeniyle zengin biyolojik kaynaklara sahiptir (Can, 2013, s. 58). Dünyanın yüzölçümünde çok az bir yer kaplamasına rağmen Türkiye dünyada yaşayan bitki türlerinin %2,4'ünü, balık türlerinin %2,9'unu, amfibi türlerinin %0,8'ini, sürüngen türlerinin %1,7'sini, kuş türlerinin %5'ini, memeli hayvan türlerinin ise %2,9'unu bulundurmaktadır. Bu nedenle Türkiye dünyada yaşayan tür sayıları değerlendirildiğinde yüzey ölçüsüne göre kendi payına düşen orandan çok daha fazla canlı türü çeşitliliğine sahiptir (Işık, 2014, s. 57). Ancak mevcut olan bu potansiyel kaynaklar insani ya da doğal yollarla meydana gelen çevre sorunları sonucu azalıp tahrip olmaktadır.

Çevreyi oluşturan temel değerlerdeki her türde azalma, bozulma ve kayıplar çevre sorunlarını meydana getirmektedir. Çevreyi bir sistem, bu sistemin parçalarını da temel çevre değerleri olarak düşünürsek çevre, bütün parçaların birbirleriyle kurdukları karmaşık ilişkiler bütünüdür.

Bu temel değerlerde meydana gelen her türlü nitelik kaybının temel göstergesi, biyolojik çeşitliliğin kaybı yani canlı türlerinin yok olması ya da nesillerinin tehlikeye düşmesidir. Çevre değerlerinde ortaya çıkan bozulmaların doğrudan sonucu biyolojik çeşitliliğin azalması ya da yok olmasıdır. Çevre değerlerinden herhangi birine en fazla zararı verebilecek bir girişimin biyolojik çeşitlilik üzerinde olumsuz etki yapması şüphesiz kaçınılmazdır. Bu nedenle biyolojik çeşitlilik, çevre değerlerinin bir başlığı olarak değil, tüm çevre değerleri ile ilişki içinde, çevre olgusunun içsel bir özelliği olarak görülmelidir (Şengün, 2001, s. 118). Çevre sorunlarını meydana getiren faktörlerin çoğu biyolojik çeşitlilik üzerinde de olumsuz etkenlere sebep olmaktadır. Hava, su, toprak gibi alıcı ortamlara zararlı maddelerin karışması şeklinde tanımlanan çevre kirliliği, çevre sorunlarını meydana getiren en büyük kısmı oluşturmaktadır (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2005). Çevre sorunlarına sebep olan bu çevre kirlilikleri biyolojik çeşitlilikle yakından alakalıdır. Gerekli tedbirler alınmadan sanayi kuruluşlarında oluşan emisyonların atmosfere bırakılması, kaynağı ulaşım araçları olan egzoz gazlarının atmosfere verilmesi, tesisler ve konutlarda kullanılan çoğunu fosil yakıtlarının oluşturduğu duman, partikül, is, kükürt, azot oksitler ve hidrokarbonlar, havanın kirlenmesine sebep olan unsurlardır (T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004, s. 50). Havanın kirli olmasının canlı doğal kaynaklara en başta gelen etkisi, barındırdığı kirleticilerin yağış yoluyla toprağa geri dönmesi ve bunun neden olduğu yaşam ortamının bozulması sonucu biyolojik çeşitliliğe verdiği zararlardır (Şengün, 2001, s. 119).

Yeryüzünde meydana gelen su döngüsü sürecinde doğal veya yapay nedenlerle suya değişik maddelerin karışması sonucu suyun fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerinin olumsuz yönde değişmesi su kirliliğini beraberinde getirmektedir (Yüksek, 2010, s. 18). Su kirliliğinin belli değerlerin üzerine çıkması ise canlıların sağlığını bozarak toplu ölümler yaşanmasına ve maalesef biyolojik çeşitliliğin tahrip olmasına neden olmaktadır.

Toprak gezegenimizi oluşturan hava, su ve kara bileşenleri arasında yer alan, insan ve diğer canlıların yaşam alanının temelini oluşturan önemli bir kaynaktır (Karaca & Turgay, 2012, s. 1). Hem yaşanılan mekân hem de beslenme için zorunlu bir çevre değeri olmasının yanı sıra toprak, içerisinde bulunan birçok mineral ve organik madde ile canlı yaşamı için oldukça önemlidir. Bir santimetrelik kısmının oluşabilmesi içinse yüzlerce yıla ihtiyaç vardır (Boztaş, 2006, s. 25). Ekonomik ve toplumsal açıdan bu denli önemli olan toprak son derece yavaş oluşmasına rağmen çok hızlı bir şekilde yok olmakta ve kendisine bağlı tüm canlı yaşam sistemlerinin ortadan kalkmasına zemin hazırlamaktadır (Şengün, 2001, s. 123). Bu

olumsuz sonuçlar ise doğanın devamlılığını sağlayan biyolojik çeşitliliğin tahribatını da beraberinde getirmektedir.

Biyolojik çeşitlilik ve gürültü kirliliği ne kadar çok birbirleriyle alakasız gibi görülse de aslında gürültünün insanlar üzerinde olduğu gibi biyolojik çeşitlilik üzerinde de meydana getirmiş olduğu olumsuzluklar ve tahribatlar ne yazık ki mevcuttur. Yapılan araştırmalar doğanın bugüne değin kendi yapısında barındırmadığı insan tarafından yaratılan yapay gürültülerin canlıların göç yollarını ve üreme alışkanlıklarını değiştirdiğini, yaşam ortamlarını değiştirmek zorunda bırakarak popülasyonlarında azalmalara neden olduğunu ortaya koymuş durumdadır (Şengün, 2001, s. 118).

Radyoaktif kirleticiler insan, hayvan ve bitki sağlığını olumsuz yönde etkileyerek çevreyi ve ekolojik dengeyi bozmakta ve canlılarda genetik değişikliklere neden olmaktadır (Kabaş, 2004, s. 24). Biyolojik çeşitlilik ve tarım alanlarının tahribinden insan sağlığının bozulmasına kadar çeşitli boyutlarda olumsuzluklara sebebiyet veren radyoaktif kirliliğin önlenmesi doğal dengenin devamlılığı için gereklidir.

Biyoçeşitliliğin kapsadıkları ve ekosistemden ekonomiye önemi düşünüldüğünde, korunmadığında neler olacağı ve korumak için neler yapılacağı bilindiğinde biyolojik çeşitliliğin lehine hareket etmek mümkün olacaktır (Kurumlu, 2008, s. 35). Günümüzde var olan biyolojik çeşitlilik kaynaklarının bilinçsizce tahrip edilerek sayılarının azalması ne yazık ki istenmeyen boyutlara ulaşmıştır. Bu nedenle biyolojik çeşitliliği korumak adına gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bilgiler ve önerilerin biyoloji eğitiminde kullanılması bireylerde çevre koruma bilincinin oluşturulması adına çok önemlidir. Zengin biyolojik çeşitlilik kaynaklarına sahip olan Türkiye'nin doğal kaynaklarını kaybetmeden ve sürdürebilir şekilde devam edebilmesi için öğrencilerin doğa koruma bilinci geliştirecek şekilde eğitilmesi önemli ve gereklidir (Kurumlu, Atik & Erkoç, 2010, s. 75). Bu noktada ise biyolojik çeşitlilik temelli eğitim ve öğretimin önemi karşımıza çıkmaktadır. İnsanları biyolojik çeşitlilik konusunda bilinçlendirerek bu konu hakkında bireylere koruma sorumluluğu ve becerisi kazandırmak biyolojik çeşitlilik eğitimin amacını oluşturmaktadır (Kılıç & Dervişoğlu, 2013, s. 100).

Türkiye'nin uluslararası ve küresel ölçekte yapmış olduğu sözleşmeler sonucu bulunduğu taahhütleri yerine getirebilmek için bireylerin bilinç seviyelerinin yükseltilmesi ve ilköğretimden yükseköğretime kadar biyolojik çeşitlilik ve ekoloji alanlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin arttırılması gerekmektedir (Uzun, Özsoy & Keleş, 2010, s. 85-86). Eğitim, her geçen gün artan ve önem kazanan çevre ve çevre sorunlarının önlenmesi ve onarılmasında, diğer ekonomik, sosyolojik, hukukî ve politik olguların

paralelinde en önemli görülen ve üzerinde durulan etmendir. Yaşanılan ve yaşanılmakta olan sorunlar karşısında başta Birleşmiş Milletler Örgütü olmak üzere pek çok uluslararası ve ulusal, yerel resmî ve gönüllü örgütler bu sorunlarla ve doğabilecek diğer sorunlarla başa çıkabilmek adına eğitim faaliyetlerine büyük önem vermektedir (Akçay, 2006, s. 26).

Kurumlu (2008) biyoloji öğretmenlerinin biyoçeşitlilik ile ilgili görüşlerinde, öğretmenlerin uygulamalı eğitimin önemine vurgu yaptıklarını ve hazırlanan rehber materyallerin bilgi düzeylerini etkileyerek arttırdığını ifade ettiklerini belirmiştir. Bastı (2010), İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarında cinsiyetin istatistiksel olarak etkili olmadığı, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin farkındalıklarının da arttığı, ayrıca annesi çalışan, babasının eğitim düzeyi yüksek olan ve sınıf olarak daha üst sınıfta öğrenim gören öğrencilerin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Özdemir (2010) çalışmasında, biyolojik çeşitlilik kavramının tanımında eksiklikler ve kavramların kullanımında bütünlük olmadığını tespit etmiştir. Çelikkol (2011), kız öğrencilerin biyolojik çeşitlilik bilgi düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, ancak erkek öğrencilerin biyolojik çeşitliliği kullanma tutumlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Lise 1. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik bilgi düzeyinin lise 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Günaydın (2011), öğretmenlerin biyoçeşitlilik konusunda hâkimiyet düzeylerinin yeterli olmadığını, bilgi düzeylerini tanımlayabildikleri tür sayısıyla eş değer tuttuklarını belirtmektedir. Çalışmada öğretmenler, öğrencilerinin de konuyla ilgili bilgi seviyelerinin yeterli olmadığını belirtmiş, bunun nedeni olarak da ilköğretimde konuya yeterli ağrılık verilmemesini göstermişlerdir.

Derman ve ark. (2013), Türkiye'de biyoçeşitlilik konusunda yeterince çalışma yapılmadığı, öğrencilerin biyoçeşitlilik konusu hakkında bilgi düzeylerinin az olduğunu tespit ettiklerini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra ilköğretimden ortaöğretime kadar incelenen öğretim programlarında, biyoçeşitlilik ile ilgili kazanımların bilgi düzeyinde kaldığı, biyoçeşitlilik konularına fazla yer ayrılmadığı, çoğunlukla biyoçeşitlilik konusunun canlıların sınıflandırılması yönüyle ele alındığı, biyoçeşitliliğin sosyal, ekonomik ve sürdürülebilir kalkınmadaki önemi üzerine vurgu yapılmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aşıcı (2014), biyolojik çeşitliliğin kavram olarak daha alt sınıfların öğretim programında da yer almasının, biyoçeşitlilik konusu ile ilgili daha bütüncül öğretim programının oluşturulmasının gerektiğini belirtmektedir. Çalışmada aynı zamanda öğretim programı ve ders planı oluşturulurken

konunun belgesel, doğa gezisi, doğa müzesi gezisi vb. materyal ve etkinliklerle desteklenmesinin biyoçeşitliliğin korunması ve biyoçeşitlilik ile ilgili bilinç oluşturulmasında çok daha yararlı olacağına ulaşılmıştır.

Turan ve Yangın (2014), çalışmalarında öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramı ile ilgili bazı yanlış öğrenmelerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada, farklı programlardaki öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik kavramı üzerinde yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadıklarını belirtmektedirler.

Farklı araştırmacıların çalışmalarından da anlaşılacağı üzere bireylerin, biyoçeşitliliğin ekolojik, ekonomik, etik, estetik gibi değerlerinin farkında olabilmeleri, biyoçeşitliliğin korunması yönünde davranışta bulunabilmeleri ve çevre sorunlarının biyoçeşitlilik üzerindeki olumsuz etkilerinin farkına varabilmeleri konusunda eğitimin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırmada tek grup öntest-sontest uygulamalı zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen güvenirlik ve geçerlik katsayıları belirlenmiş ve 44 maddeden oluşan "Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği" öntest-sontest olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasına başlamadan önce ölçek öntest olarak uygulanmıştır. Uygulama aşamasında eğitim materyali olarak biyolojik çeşitlilik temalı sunumlar hazırlanmıştır. Sunumların içeriğinde; biyoçeşitliliğin öğeleri ve önemi; Türkiye'de var olan biyoçeşitlilik; Türkiye'nin biyoçeşitlilik açısından zengin olmasını sağlayan faktörler; Türkiye'de yok olma tehlikesi altında bulunan, sayıları hızla azalan ve nesli tükenmiş olan türler; biyoçeşitliliğe yönelik olan tehditler; biyoçeşitliliği korumak için uygulanan yöntemler; biyoçeşitlilik ile ilgili Türkiye'de ve Dünya'da yapılan çalışmalar gibi konular yer almıştır.

Araştırmanın öğretim süresi 4 hafta devam etmiştir. Öğretim faaliyeti hazırlanan eğitim materyalinin sunumu, karşılıklı etkileşim, soru-cevap, tartışma, video, resim ve örnek olay gibi çeşitli interaktif etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk haftasında biyoçeşitlilik kavramının ne olduğu, biyoçeşitliliğin öğeleri ve önemi üzerinde durulmuştur. Öğretim sürecinde soru cevap yöntemini de kullanarak öğretmen adaylarının sürece

katılmasına önem verilmiştir. Ayrıca anlatılan bilgilerin somutlaştırılması ve zenginleştirilmesi adına videolarla desteklenen örnek olaylarda kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci haftasında ülkemizin biyoçeşitlilik varlığı ve zengin olmasının nedenleri üzerinde durulmuş ve Türkiye'de nesli tükenmiş, sayıları hızla azalan ve yok olma sınırında olan türlere örnekler verilmiştir. Örnekler resimler, animasyonlar ve videolarla desteklenerek öğrencilere aktarılmıştır. Araştırmanın üçüncü haftasında biyoçeşitliliğe yönelik tehditlerin neler olduğu ve var olan çevre sorunlarının biyoçeşitlilik üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsedilmiştir. Aynı zamanda Türkiye'de en çok görülen çevre sorunlarının içerisinde yer alan su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği, radyoaktif kirlilik, gürültü kirliliği gibi çevre kirliliği çeşitleri örnekler verilerek öğrencilere aktarılmış ve öğrencilerin çevre sorunları hakkında tartışmaları sağlanmıştır. Araştırmanın dördüncü haftasında ise biyoçeşitliliği korumak adına alınabilecek önlemlerin neler olduğu ve bu alanda yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Öğretim faaliyetinin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarına ölçek son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verileri toplamak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitiminin etkisini belirleyebilmek adına "Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği" aracığıyla toplanan öntest ve sontestte elde edilen puanlar arasındaki fark, Wilcoxen İşaretli Sıralar Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma da uygulanan biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitiminin cinsiyet, çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nı tercih etme isteği değişkenlerine ait etkisini analiz etmek amacıyla Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitiminin akademik başarı değişkenine ait etkisinin analizi içinde Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

1. Birinci Alt Problem: *"Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitiminin etkisine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"*

Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında ön test ve son test puanlarına ait istatistiksel normallik test sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenci sayısı 50'den az olduğu için (21), ön test ve son test puanlarının normalliğe uygunluğu Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarına ilişkin ön test ve

son test sonuçlarının normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizi için nonparametrik istatistik yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve istatistik sonuçlarına ait elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Birinci Alt Problem Öntest-Sontest Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	Sig.	İstatistik	Df	Sig.
Öntest	,170	21	,115	,890	21	,022
Sontest	,266	21	,000	,837	21	,003

Tablo 2. Birinci Alt Problem Öntest-Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öntest-Sontest	Negatif Sıra	0[a]	,00	,00	-4,019	,000
	Pozitif Sıra	21[b]	11,00	231,00		
	Eşit Sıra	0[c]				
	Toplam	21				

a. sontest<öntest, b. sontest>öntest, c. sontest=öntest

Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarına ilişkin gerçekleştirilen biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimi uygulaması öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu ($Z=-4,019$, $p<0,05$) belirlenmiştir. Öntest-sontest puanları arasındaki bu fark, biyoçeşitlilik kavramına ilişkin yapılan öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları üzerinde olumlu etki yarattığını göstermektedir.

2. İkinci Alt Problem: *"Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?"*

Öğretmen adaylarına ait cinsiyet değişkeni temel istatistikleri Tablo 3'de verilmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizi Mann Whitney U-Testi yapılarak değerlendirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	14	66,7
Erkek	7	33,3
Toplam	21	100,0

Tablo 4. Öntest-Sontest Puanları Cinsiyet Değişkeni Mann Whitney U-Testi

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	P
Kadın	14	12,14	170,00	33,000	,230
Erkek	7	8,71	61,00		

Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanlarının cinsiyet değişkenine ait son test puanları lehine anlamlı bir fark olmadığı (U=33,000, p>0,05) belirlenmiştir.

3. Üçüncü Alt Problem: *"Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanları arasında akademik ortalama değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?"*

Öğretmen adaylarına ait akademik ortalama değişkeni temel istatistikleri Tablo 5'de verilmiştir. Akademik ortalama puanlarının en fazla 3,01-3,50 arasında (%38,1) olduğu, %66,7'si ise 3,00 ve üzerinde puana sahiptir. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanlarının akademik ortalama değişkenine göre analizi için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 5. Öğretmen Adayları Genel Akademik Ortalamaları

	N	%
2,01-3,00	7	33,3
3,01-3,50	8	38,1
3,51-4,00	6	28,6
Toplam	21	100,0

Tablo 6. Öntest-Sontest Puanları Akademik Başarı Değişkeni Kruskal Wallis H-Testi

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
2,01-3,00	7	8,64	2	1,529	,466
3,01-3,50	8	12,19			
3,51-4,00	6	12,17			

Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanları arasında akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($X^2 = 1,529$, $p > 0,05$) belirlenmiştir.

4. Dördüncü Alt Problem: *"Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin ön test-sontest puanları arasında çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?"*

Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili herhangi bir kuruluşa üye olma durumu değişkenine ait temel istatistikler Tablo 7' de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 5'inin (%23,8) çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olduğu görülmüştür. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanlarının çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu değişkenine göre analizi için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır (Tablo 8).

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Çevre ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşu Üyeliği

	N	%
Evet	5	23,8
Hayır	16	76,2
Toplam	21	100,0

Tablo 8. Öntest-Sontest Puanları Çevre İle İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Değişkeni Mann Whitney U-Testi

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	P
Evet	5	8,90	44,50	29,500	,384
Hayır	16	11,66	186,50		

Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-

sontest puanlarının çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu değişkenine ait puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı (U=29,500, p>0,05) belirlenmiştir.

5. Beşinci Alt Problem: *"Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanları arasında Biyoloji Eğitim Ana Bilim Dalı'nı tercih etme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?"*

Öğretmen adaylarına ait Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nı tercih etme isteği değişkeni temel istatistikleri Tablo 9'da verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 14'ü (%66,7) Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'na istekleri doğrultusunda yerleştiklerini belirtmişlerdir. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanlarının Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nı tercih isteği değişkenine göre analizi için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır (Tablo 10).

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nı Tercih İsteği

	N	%
Evet	14	66,7
Hayır	7	33,3
Toplam	21	100,0

Tablo 10. Öntest-Sontest Puanları Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nı Tercih İsteği Değişkeni Mann Whitney U-Testi

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	P
Evet	14	10,04	140,50	35,500	,312
Hayır	7	12,93	90,50		

Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanları arasında Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nı tercih etme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı (U=35,500, p>0,05) belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarında biyolojik çeşitlilik kavramının etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın uygulama kısmında biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimi ve öğretim programı hazırlanarak öğretmen adaylarına dört haftalık bir süreç içerisinde uygulanmıştır. Uygulama sürecine başlamadan ve sürecin bitiminde öğretmen adaylarına farkındalıklarını ölçmek için "çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma kapsamında problem cümlesine bağlı olarak beş alt problem oluşturulmuş ve bu alt problemler test edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ait verilerin analizi sonucunda, biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinden elde edilen bilgilere göre biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimi uygulaması öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($Z= -4{,}019$, $p<0{,}05$). Öğretmen adaylarına uygulanan biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimi ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik farkındalıklarını olumlu yönde artırdığı gözlenmiştir.

Aşıcı (2014) çalışmasında, biyolojik çeşitliliğin kavram olarak daha alt sınıfların öğretim programlarında yer almasının ve biyolojik çeşitlilik konusu ile ilgili bütüncül öğretim programının oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmada ayrıca öğretim planı ve ders programı oluştururken konunun belgesel, doğa gezisi, doğa müzesi gezisi vb. materyal ve etkinliklerle desteklenmesinin biyoçeşitliliğin korunması ve biyoçeşitlilik ile ilgili bilinç oluşturulmasında yararlı olacağı ifade edilmiştir. Weelie ve Wals (2002) araştırmalarında, biyolojik çeşitlilik kavramının çevre eğitiminde kullanılabilirliği üzerinde durmuşlar ve disiplinler arası boyutlara sahip olan bu kavramın çevre eğitiminde kullanılmasının önemini açıklayarak önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmada, biyoçeşitliliğin insanlar ve tüm canlılara yönelik önemi göz önünde bulundurulduğunda bireylerin çevre bilincine sahip olmaları için eğitimde biyoçeşitlilik modüllerinin kullanılmasının önemine vurgu yapılmıştır. Ramadoss ve Moli (2011), çalışmalarında biyolojik çeşitlilik bilincini geliştirmek için aktif sınıf oturumları, deneyimsel eğitim gibi öğrenci faaliyetlerinin ön planda tutulmasının ve biyolojik çeşitlilik eğitim yöntemlerinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Derman ve ark. (2013) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin biyoçeşitlilik konusunda bilgi seviyelerinin yetersiz olduğunu, ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine kadar incelenen öğretim programlarının bilgi seviyesinde kaldığını tespit etmişlerdir. Uçak (2020) çalışmasında, öğrencilerin biyolojik çeşitliliği genellikle canlı çeşitliliği, tür çeşitliliği, insan, bitki ve hayvan çeşitliliği şeklinde ifade ettiklerini, ancak bazı öğrencilerin biyolojik çeşitliliği sadece hayvanların çeşitliliği olarak algıladıklarını, bazılarının da genetik çeşitliliğe vurgu yaptıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, biyolojik çeşitlilik eğitimine farklı yöntem

ve teknikler kullanılarak öğretim kademelerinde yer verilmesinin gerekli olduğu, ayrıca çevre değerlerini koruma yönünde bireylerde olumlu bir farkındalık sağladığı sonuçlarının bu çalışmadaki sonuçları desteklediği anlaşılmıştır.

Araştırma kapsamında biyoçeşitlilik kavramının önemi ve etkisine yönelik eğitimin öncelikle öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmesi ve farkındalık oluşturulmasının önemli olduğu görülmüştür. Bu sayede öğretmenlerin yetiştireceği bireylerinde konu hakkında farkındalık sahibi ve bilinçli bireyler olmasına imkân sağlanacağı değerlendirilmiştir. Gayford (2000), fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin biyolojik çeşitliliğin yok edilmesi sorununu önlemek ve korunmasının sağlanması için farkındalıklarını arttırmada önemli bir işleve sahip olduklarını ve biyolojik çeşitlilik eğitimi alan öğretmen adaylarının bu konu hakkında daha bilinçli olduklarını belirtmiştir. Günaydın (2011) çalışmasında, biyoloji öğretmenlerinin biyoçeşitlilik hâkimiyet düzeylerinin yeterli olmadığı ve öğretimde biyoçeşitlilik konusuna yeterli ağırlık verilmemesi sonucu öğrencilerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kurumlu (2008), biyoloji öğretmenleri için rehber materyal hazırlayarak öğretmenlerin biyoçeşitlilik konusundaki yeterliklerini araştırmış, araştırma sonucunda öğretmenler uygulamadan olumlu yönde etkilendiklerini ve biyolojik çeşitlilik konusunda bilgi düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Turan ve Yangın (2014) çalışmalarında, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliğine ait farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına ait bilgi seviyelerinin yeterli düzeyde olmadığı ve bu konuya dair gerekli rehber materyal hazırlanarak eğitim ve öğretimde kullanılmasının öğretmen adaylarının bilinç seviyelerinin ve farkındalıklarının arttırılmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kazanılan bu farkındalık ve bilinç, ileride bu konu içeriği ile eğitim verecek olan öğretmen adaylarının bireyler üzerinde uygulayacağı eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha kaliteli ve verimli olmasına olanak sağlayacaktır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait verilerin analizinde biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre son test puanları lehine anlamlı olmadığı ($U=33{,}000$, $p>0{,}05$) sonucuna ulaşılmıştır. Bastı (2010) çalışmasında, öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıklarına cinsiyetin istatistiksel olarak etkili olmadığını tespit etmiştir. Gökdayı ve Demirel (2018) çalışmalarında doğa sporları aktivitelerine katılan bireylerin çevresel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı

bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ercengiz, Kurt ve Polat (2014) çalışmalarında sosyal bilgiler ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik branşlarına sahip öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıkları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve anlamlı bir farklılığa ulaşmamışlardır. Fıstıkeken (2017), çalışmasında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin biyoçeşitliliğin azalmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uçak (2020), çalışmasında öğrencilerin biyolojik çeşitlilik bilgi düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı araştırma sonuçları bu çalışmadaki sonuçları desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait verilerin analizinde biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanlarının akademik başarı değişkenine ait son test puanları lehine anlamlı olmadığı (X^2 = 1,529, p > 0,05) sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya ve Benzer (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğe ilişkin görüşlerini akademik ortalama durumunun etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Verilen örnek çalışma sonuçları ile bu çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait verilerin analizinde biyoçeşitlilik temelli çevre eğitimine ilişkin öntest-sontest puanlarının çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu değişkenine ait son test puanları lehine anlamlı olmadığı (U=29,500, p>0,05) sonucuna ulaşılmıştır. Özyurt (2019) çalışmasında biyolojik çeşitlilik farkındalık düzeylerinin biyolojik çeşitlilikle alakalı herhangi bir etkinlikte bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ateş (2010), öğrencilerin biyolojik çeşitlilik bilgi düzeylerinin çevre ve doğa ile ilgili bir kampa katılma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uzun ve Sağlam (2007) ise gönüllü çevre kuruluşlarında bulunan öğrencilerin çevresel tutum ve çevre bilgisi ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir. Verilen örnek çalışma sonuçlarının bu araştırma sonucunu desteklediği anlaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemine ait verilerin analizinde biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitiminin etkisine ilişkin öntest-sontest puanlarının Biyoloji Eğitim Ana Bilim Dalı'nı tercih etme isteği değişkenine ait son test puanları lehine anlamlı bir fark olmadığı (U=35,500, p>0,05) sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya ve Benzer (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğe ilişkin görüşlerinde anabilim dalı durumunun etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Verilen örnek çalışma sonuçları ile bu araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucundan elde edilen verilere göre uygulanan biyolojik çeşitlilik temelli çevre eğitimi ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik farkındalıklarını olumlu yönde arttırdığı, ayrıca öğretim kademelerinde biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik eğitim etkinliklerine yer verilmesinin çevre değerlerinin korunması açısından yararlı sonuçlar meydana getireceği değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Akçay, İ. (2006). *Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Akkaya, M. & Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik konusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. H. Şahin (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* (s. 1-16). Çetinje Karadağ: IVPE Yayınevi.

Aşıcı, T. B. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin biyoçeşitlilik bilgileri üzerinde etkili olan faktörler.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ateş, M. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi, değer ve davranış düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bastı, K. (2010). *İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Bolu ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Baykal, H. & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 1-17.

Bozkurt, O. (2007). Çevre eğitimi. M. Aydoğdu & K. Gezer (Ed.), *Çevre bilimi* içinde (s. 209-224). Ankara: Anı.

Boztaş, D. (2006). *Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda çevre sorunsalı.* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Can, T. (Ed.). (2013). Ormanın Kitabı. WWF-Türkiye, İstanbul.

Çelikkol, N. Z. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi ve tutumları.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, A. (2009). Ekonomik açıdan biyolojik çeşitliliğin önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, (15), 55-68.

Derman, M., Çakmak, M., Yaşar, M. D., Kızılaslan., A. & Gürbüz, H. (2013). Biyoçeşitlilik konusunda yapılan çalışmalar ve öğretim programlarında biyoçeşitliliğin değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 2*(3), 57-66.

Ercengiz, M., Kurt, S. K. & Polat, S. (2014). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının incelenmesi (Ağrı ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi* (59), 119-132.

Fıstıkeken, N. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin biyoçeşitliliğin azalmasına yönelik tutumlarının incelenmesi ve biyoçeşitlilik eğitiminin önemi.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Işık, K. (2014). *Biyolojik Çeşitlilik.* ANG Vakfı Yayın No:2, İstanbul.

Gayford, G. (2000). Biodiversity education: A teacher's perspective. *Environmental Education Research, 6*(4), 347-361.

Gökdayı, F. & Demirel, M. (2018). Bir boş zaman etkinliği olarak doğa sporları aktivitelerine katılan bireylerin çevresel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal Mountaineering and Climbing, 1*(1), 45-53.

Günaydın, H. E. (2011). *Bitkiler ve biyolojik çeşitliliğin öğretilmesine yönelik bir rehber materyal geliştirme çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, E. & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1*(2), 185-202.

Kabaş, D. (2004). *Kadınların çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve çevre eğitimi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaca, A. & Turgay, O. C. (2012). Toprak kirliliği. *Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Dergisi, 1*(1), 13-19.

Keleş, R. & Hamamcı, C. (1997). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitapevi.

Kılıç, D. S. & Dervişoğlu, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğin öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgileri, tutumları ve kaygıları. *Journal of Research in Education and Teaching, 2*(1), 100-109.

Kurt, H. (2017). Çevre sorunlarının kavşağında biyolojik çeşitlilik. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22*(3), 825-837.

Kurumlu, M. S., Atik, A. D. & Erkoç, F. (2010). Biyoçeşitliliğin önemi ve koruma stratejileri üzerine biyoloji öğretmenlerinin yeterliliklerinin araştırılması. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, *3*(2), 75-82.

Kurumlu, M. S. (2008). *Biyoçeşitliliğimizi koruyabiliyor muyuz: önem ve koruma stratejileri üzerine biyoloji öğretmenlerinin yeterliliklerinin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lévêque, C. & Mounolou, J. C. (2013). Biyoçeşitlilik ile neden ilgilenelim? H. H. Başıbüyük, A. Yılmaz & S. Kılınç, (Ed.). *Biyoçeşitlilik: Biyolojik devinimler ve koruma* (H. H. Başıbüyük, Çev.) içinde (s. 7-15). Ankara: Palme.

Özdemir, C. (2010). *Türk eğitim sisteminde biyolojik çeşitlilik.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyurt, Z. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalık ve davranış düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Ramadoss, A. & Moli, G. P. (2011). Biodiversity conservation through environmental education for sustainable development - a case study from puducherry, India. *International Electronic Journal of Environmental Education, 1*(2), 97-111.

Sümer, Ç. G. (2016). Çevresel ve milli güvenlik boyutları açısından biyolojik çeşitlilik ve tehlikeler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 11*(1), 207- 300.

Şengün, S. (2001). Çevre değerlerinin içsel bir özelliği olarak biyolojik çeşitlilik, koruma araçları ve uluslararası çabalar. *Orman Ağaçları ve Tohumları Islah Araştırma Müdürlüğü Dergisi,* (2) , 105-146.

T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı, (2004). Türkiye Çevre Atlası, ÇED ve Planlama Genel Müdürlüğü, Ankara.

Turan, İ. & Yangın, S. (2014). Farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarının "Biyolojik çeşitlilik" kavramına yönelik alternatif anlayışları ve olası nedenleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(49), 84-103.

Uçak, G. S. (2020). *Lise öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenmesi: Samsun ili örneği.* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Uzun, N., Özsoy, S. & Keleş, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi, 3*(1), 85-91.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına "Çevre ve İnsan" dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),* (33), 210-218.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. & Yılmaz, M. (2005). Çevre Bilimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Yörek, N. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik (biyoçeşitlilik) konusunda kavramsal anlama düzeylerinin araştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yüksek, R. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi "Canlılar dünyasını gezelim tanıyalım" ünitesi öğrenme öğretme sürecinden yapılan etkinliklerin öğrencilerin çevre bilgisi, çevreye karşı tutumları ve bunların kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Weelie, D. V. & Wals, A. (2002). Making biodiversity meaningful throught environmental education. *Internatiol Journal of Science Education. 24*(1), 1143-1156.

Bölüm 42

ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARI VE TERCİHLERİ*

*Esin MERAL KANDEMİR[1] ***

1 Dr. Esin MERAL KANDEMİR
Konak Şehit Ömer Halisdemir Bilim ve Sanat Merkezi, İzmir, Türkiye 0000-0002-3069-3739
* Bu çalışma 6-9 Kasım 2019 tarihlerinde İzmir'de düzenlenen 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun iş gücünün yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin üç temel ögesi olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Planlı eğitimin ana ekseni olan öğretme süreci, öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Eğitim sürecinde öğretmen, diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan öğedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Başarılı bir eğitim sürecinde başrol öğretmendedir. Eğitim öğretim sürecini planlayacak, uygulayacak ve değerlendirecek öğretmenlerdir.

Sosyoekonomik yönden gelişmekte olan ülkeler, yenileşme çalışmalarında eğitim sistemlerini yeniledikleri ve bu iyileşme sürecinde öğretmen yetiştirme sorunlarını çözmeye başladıkları ölçüde başarılı olmaktadırlar. Çünkü başarılı bir eğitim sistemi, büyük ölçüde sistemi yürütecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır. Eğitim sisteminin başarısının öğretmen yetiştirmeye dayandığı kanısında olan ülkeler, geleneksel yaklaşımların dışında, çağın gereklerine uygun öğretmen yetiştirme modelleri geliştirme çabasındadırlar (Çoban, 1988).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez ve taşra teşkilatları tarafından hizmet içi eğitim etkinlikleri organize edilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar MEB tarafından belirli bir periyodu olmadan düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin, öğretmenlerin alan farklılıklarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınmadan plânlandığını (Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003) ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir (Çağıltay ve Çakıroğlu, 2001; Gönen ve Kocakaya, 2006).

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2018'de okul yöneticilerine onların mesleki gelişimlerine engel teşkil ettiği düşünülen maddelere ne düzeyde katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Okul yöneticilerinin, "mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı özendirici unsurların olmaması" , ''sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması'', ''yeterli işveren kurum desteği olmaması''na yönelik yanıtları incelendiğinde bu maddelere katıldığını ve tamamen katıldığını söyleyenlerin oranının karşılaştırma grupları içinde en yüksek düzeyde Türkiye'de olduğu görülmektedir. Benzer şekilde TALIS 2018'de öğretmenler mesleki gelişime engel teşkil eden unsurlar olarak "sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması", "Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı özendirici unsurlar yok" maddeleri en fazla oranda Türkiye'de bulunan öğretmenler tarafından "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde işaretlenmiştir. Anketi yanıtlayan Türkiye'deki öğretmenlerin %28,1'i son bir yılda katıldıkları mesleki

gelişim faaliyetlerinin öğretmenlik uygulamasına olumlu bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu oran, tüm karşılaştırma grupları içinde en yüksek olanıdır. Anket sonuçlarında üzerinde önemle durulması gereken konulardan biri de karşılaştırma grupları içinde Türkiye'de en düşük oranda öğretmenin, öğretmen eğitimi sürecinde öğretilen konuların sınıf içi uygulamalarının yer aldığını söylemesidir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili çalışmaların özendirici olmaması, öğretmenlerin ihtiyacına yönelik olmaması, bilgi düzeyinde kalması ve sınıf içi uygulamalarının olmaması nedenleri ile işlevsel olmadığı görülmektedir. Rosenholtz (1985), öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için becerilerinin güncelleştirilmesi gerektiğini, yani öğretmenlerin günümüz koşullarında daha etkili olabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarının sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Kendilerine profesyonel destek sunulan öğretmenler, bir takım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda daha iyi öğretmen olabilmektedirler. Okullardaki öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi, büyük ölçüde, öğretmenin mesleki gelişim sürecinin niteliğine ve sürekliliğine bağlıdır.

Daha iyi niteliklere sahip olması beklenen öğretmenin temel görevi sınıfındaki öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim ortamları yaratmak; öğrencilerinin potansiyellerini geliştirebilmelerini ve güçlendirebilmelerini sağlamaktır. Ülkemizde 'farklı çocuklar' olarak ifade edilen özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin güçlü bir mesleki formasyona ve belirli kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunca(BYTK) yayınlanan strateji ve uygulama planında aynı kavrama karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak "üstün yetenek" yerine "özel yetenek" tanımını kullanmaya başlamıştır. Buna karşın alan uzmanlarının üstün zekâlı/ yetenekli ya da sadece üstün yetenekli tanımını kullandıkları görülmektedir (Ataman, 2004b, 2014; Bencik & Metin, 2006;Çağlar, 2004; Dağlıoğlu, 2014; Levent, 2011; Özbay, 2013; Sak, 2010). Araştırmada BİLSEM öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kavram karışıklığı olmaması için çoğunlukla birbirinin yerine kullanılan kavramlar birleştirilerek 'üstün/ özel yetenek' olarak kullanılmıştır. Araştırmanın diğer bölümlerinde standart zekâ testleri sonucunda belli bir zekâ bölümü puanını (130 ve üzeri IQ) üstü olan öğrenciler için 'özel yetenek 'kavramı kullanılmıştır.

Özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin eğitimi lisans, lisansüstü eğitimi, sertifika programları ya da hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir (Gökdere, 2004). Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitimi için 1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırılmış programlar çerçevesinde eğitim verilebilmesi için Bilim ve Sanat Merkezleri adı

altında yetenek geliştirme merkezleri kurulmuştur (Gökdere ve Çepni, 2005). Bu merkezlerde görev alacak öğretmenlerin belirli ölçütleri taşıması ve bakanlığın yaptığı sözlü sınavda başarılı olması beklenmektedir. Kendi alanlarında başarılı ve nitelikli öğretmenler arasından puan usulü seçilen BİLSEM öğretmenleri normal sınıflarında karşılaşmadıkları ya da çok az karşılaştıkları özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle görevlendirilirler. BİLSEM öğretmenleri özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim veya sertifika programına dâhil olmadan göreve başlamaktadırlar. Eski görev yerlerinden kalan alışkanlıkları, tutum, düşünce ve inançları ile eğitim öğretim sürecine dâhil olmaktadırlar. Oysa özel yetenekli öğrenciler akranlarından farklı öğrenmekte, farklı duygusal ve sosyal ihtiyaçları bulunmaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ve kişilik özellikleri özel yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekler yeterlilikte olmalıdır. Bu bağlamda BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve tercihleri çok önemlidir. Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Mevcut çalışmanın bu anlamda alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ülkemizde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) özel yetenekli çocukların eğitimini üstlenen kurumlardır. Bu merkezler BİLSEM yönergesi çerçevesinde işlev görmektedir. Yönergede özel yetenekli bireylerin yaratıcılık, problem çözme, liderlik, bilimsel düşünme, teknik beceriler ve disiplinler arası düşünme gibi alanlarda eğitim almalarına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2015). Bu merkezlerde yönergede yer alan becerilerin kazandırılması rolü BİLSEM öğretmenlerine verilmiştir. Bu araştırma Türkiye'de özel/üstün yetenekli bireylerin eğitiminde görevli BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve tercihlerini içermektedir. Araştırma, 'Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?' problemine cevap ararken, alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmenler mesleki gelişimi nasıl tanımlamaktadır?

2. Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerini mesleki gelişime yönlendiren faktörler nelerdir?

3. Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişimine engel olan faktörler nelerdir?

4. Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili önerileri nelerdir?

5. Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişim ile ilgili ihtiyaçları nelerdir?

6. Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerinin alanlarında katılmak istedikleri mesleki gelişim faaliyetleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma tekniğinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırma belli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymayı amaçladığından durum çalışması deseniyle örülmüş, var olan bir durumun tek başına analiz edilip bütüncül şekilde betimlenmesi yapılacağından tek durum çalışması biçiminde desenlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini İzmir ilinde bulunan BİLSEM öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilen 32 BİLSEM öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların kişisel özellikleri tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri*

	Katılımcı özellikleri	f	%
Cinsiyet	Kadın	26	81,3
	Erkek	6	18,8
Görev yaptığı alan	Sınıf öğretmenliği	5	15,7
	Bilişim teknolojileri	2	6,3
	Görsel sanatlar	4	12,6
	Fizik	2	6,3
	Coğrafya	3	9,4
	Matematik	3	9,4
	Rehberlik	3	9,4
	Tarih	2	6,3
	Fransızca	1	3,1
Eğitim durumu	Lisans	7	22,6
	Yüksek lisans	21	64,5
	Doktora	4	12,9
Kıdem	0-5 yıl	-	
	6-10 yıl	5	15,6
	11-15 yıl	7	21,9

16-20 yıl	7	21,9
21 yıl ve üstü	13	40,6

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 26'sı (%81,3) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından oldukça fazladır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde 21 öğretmenin (% 64,5) Yüksek lisans, 4 öğretmenin (% 12,9) doktora eğitimini tamamlayarak yükseköğrenim yapan öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin % 77,4'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan BİLSEM öğretmenleri içerisinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmen bulunmazken en fazla öğretmen sayısı (% 40,6) 21 yıl ve üstü öğretmenlere aittir. Bu özelliklere bakıldığında BİLSEM'lerde çalışan öğretmenlerin deneyimli ve kaliteli öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Veri toplama araçları

BİLSEM öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını araştıran çalışma için veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Alanyazın taraması yapılarak görüşme soruları için soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu içerisinden araştırmanın amacına en uygun sorular seçilmiş, revize edilmiş ve taslak form oluşturulmuştur. Elde edilen taslak görüşme formu 10 uzman görüşüne sunularak, "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmesi gereken yerler" şeklinde görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşü ile soruların açık ve anlaşılır olması için birkaç düzenleme yapılmıştır. Görüşme sorularının güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılarak, hesaplanmıştır. Taslak görüşme formunda uyum katsayısı 0,70 ve üzeri maddeler forma alınmıştır. Görüşme formunda görüş ayrılığı olan madde bulunmamakla birlikte formun tüm maddelerine dayalı olarak hesaplanan uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan yüksek uyum katsayısı ile soruların yüksek güvenirlikte olduğu ve kullanılabilir olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen nihai görüşme formunda BİLSEM öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve mesleki gelişim ihtiyaçları ve tercihlerine yönelik sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinin temel amacı elde edilen verilerden anlam çıkarmaktır. Bu süreç sonunda elde edilen anlamlar ve bakış açıları çalışma bulgularının özünü oluşturur. Anlam çıkarmanın ve özü bulmanın çok net bir yöntemi yoktur. Burada önemli olan veriden elde edilen anlamı analitik bir süreçten geçirerek onu net bir şekilde aktarmaktır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Patton, 2014). Mevcut araştırmada elde edilen veriler

okuyucuya net bir şekilde aktarılabilmesi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırma soruları başlıkları altında verilmiştir. Bulgularla beraber araştırmanın yorumları yapılmıştır.

1.Öğretmenler mesleki gelişimi nasıl tanımlamaktadır?

Araştırmaya katılan 32 öğretmen mesleki gelişim tanımını farklı bakış acılarıyla yapmış olup öğretmen cevapları kodlandığında, kendini geliştirme, çağa/değişikliklere ayak uydurma, alana ait bilgi ve becerilerini güncelleme, öğretmene destek olan süreçler, yaşam boyu öğrenme temaları altında cevaplar toplanmıştır.

Şekil 1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Tanımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuz (9) tanesi mesleki gelişimi öğretmenlerin kendilerini değiştirmeleri ve geliştirmeleri olarak tanımlamıştır.

'Mesleki gelişim mesleki anlamda kendini geliştirmek demektir, diye düşünüyorum…'[B öğretmen]

Araştırmaya katılan öğretmenlerden on dört (14) tanesi mesleki gelişimi 'çağa ayak uydurmak ya da yenilikleri yakalamak' olarak tanımlamıştır.

'Mesleki gelişim öğretmenlerin sürekli değişen dünyaya ayak uydurmaları, çağı yakalamaları için yapılan etkinliklerdir…'[H Öğretmen]

Araştırmaya katılan öğretmenlerden on üç (13) tanesi mesleki gelişimi 'öğretmenliğe ait bilgi ve becerilerini güncelleme' olarak tanımladı.

'Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçlerdir…' [K Öğretmen]

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üç (3) tanesi mesleki gelişimi 'yaşam boyu öğrenme' olarak tanımlamaktadır.

'Öğretmenin meslek yaşamı boyunca, mesleki kimliğini oluşturması, düşünsel, davranışsal ve duyuşsal anlamda içselleştirmesi için sürekli olan eğitimlerdir…' (P öğretmen)

'Öğretmenlik uzun bir öğrenme yolculuğudur. Öğrenmeyi bırakan öğretmen, aslında içinde ki heyecanı, faydalı olma hissini de bırakmak demektir. Temel görevimiz öğrencilere rehber olmak, yol göstermek ise eğitimde ki değişim ilk olarak öğretmenden başlamalıdır. Bu sebeple öğretmenin mesleki gelişimine verdiği önem çok önemlidir. Mesleki gelişim benim için bir öğretmenin yaşam boyu süren öğrenme yolculuğunu ifade etmektedir…' (G öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden iki (2) tanesi mesleki gelişimi 'öğretmene destek olan süreçler' olarak tanımlamaktadır.

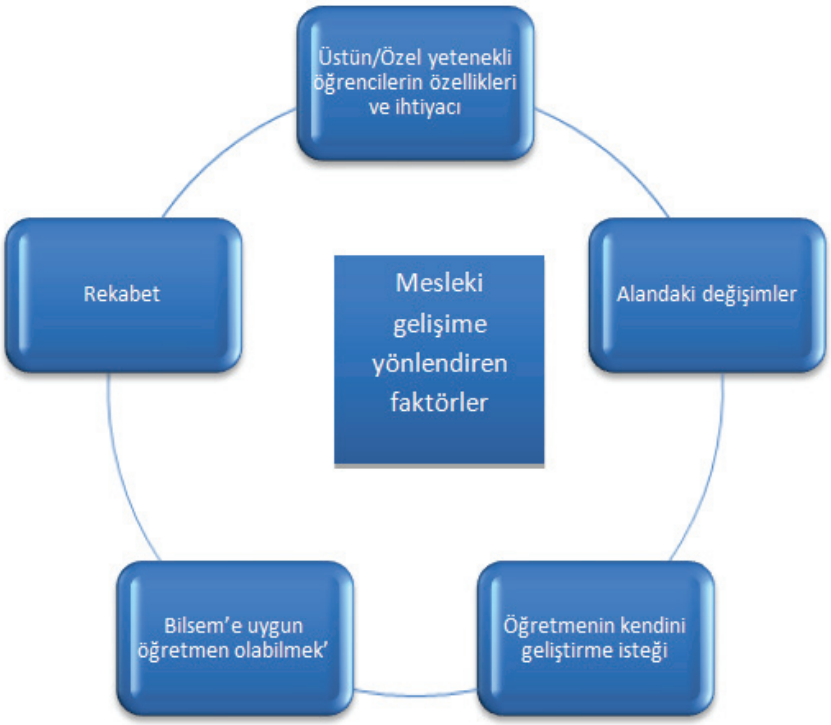
'Gelecek nesillerin daha başarılı olmasını sağlayabilmek için öğretmene destek olan süreçlerdir mesleki gelişim…' (M öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenler alan yazında yapılan mesleki gelişim tanımlarına yakın ve benzer tanımlamalar yapmışlardır. Mesleki gelişim ile ilgili yapılan tanımlardan; Murphy ve Calway'ın, (2008) tanımında yer alan 'kendilerini yenileme', Guskey, (1994) ve Seferoğlu'nun (2004) tanımlarında yer alan 'bilgi ve becerilerini geliştirme', Green, (2002) tanımında yer alan 'değişikliklere ayak uydurmak' ifadeleri katılımcıların ifadeleri ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar mesleki gelişim tanımlarında 'öğrenci başarısı ve performansı' ifadelerine yer vermemiş mesleki gelişimi sadece öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, değiştirmeleri, çağa ayak uydurmaları olarak tanımlamışlardır. Alınan mesleki gelişim eğitimlerinden doğrudan etkilenecek olan öğrenciler tanımlarda yer almamış sadece bir öğretmen gelecek nesillerin başarısı şeklinde konuya değinmiştir.

2.Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerini mesleki gelişime yönlendiren faktörler nelerdir?

Araştırmaya katılan 32 BİLSEM öğretmeninin cevapları analiz edildiğinde öğretmenlerin benzer ifadeleri kodlanmış bu ifadeleri içeren temalar oluşturulmuştur. Bu Temalar şu şekildedir: 'Üstün/ özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyacı' , 'alandaki değişimler','öğretmenin kendini geliştirme isteği', 'BİLSEM'e uygun öğretmen olabilmek','rekabet'.



Şekil 2. Öğretmenleri mesleki gelişime yönlendiren faktörler

Araştırmaya katılan 18 öğretmen 'Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyacı' faktörünün kendilerini mesleki gelişime yönlendirdiğini belirtmiştir. Bazı görüşleri şu şekildedir:

'BİLSEMlere devam eden özel yetenekli öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları kendi gelişimini ön planda tutan öğretmenlerin varlığı ile mümkündür. Aksi halde BİLSEM'e devam edip etmeyen öğrenciler arasında hiç bir fark olmaz…' (MA öğretmen)

'Çocukların beklentilerini karşılayabilmek için donanımlı olmaya ihtiyaç olduğunu düşünüyorum…' (P öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i mesleki gelişime yönlendiren faktörler olarak 'Alandaki değişimler' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

Teknolojinin çok hızlı gelişimi, sürekli değişen ve gelişen global dünyaya ayak uydurmak zorundayız. Sistem değiştikçe öğretmen de değişmek zorundadır. BİLSEM' de bu bir istek değil zorunluluktur…(EK Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u mesleki gelişime yönlendiren faktörler olarak 'Öğretmenin kendini geliştirme isteği' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

Alandaki gelişmeler ve öğrenme isteği olduğu sürece öğretmen kendini geliştirmek isteyecektir. BİLSEM öğretmeni olarak bunun farkında ve bilincindeyiz, o yüzden hep öğrenmeye açız…(C öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si mesleki gelişime yönlendiren faktörler olarak 'BİLSEM'e uygun öğretmen olabilmek' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

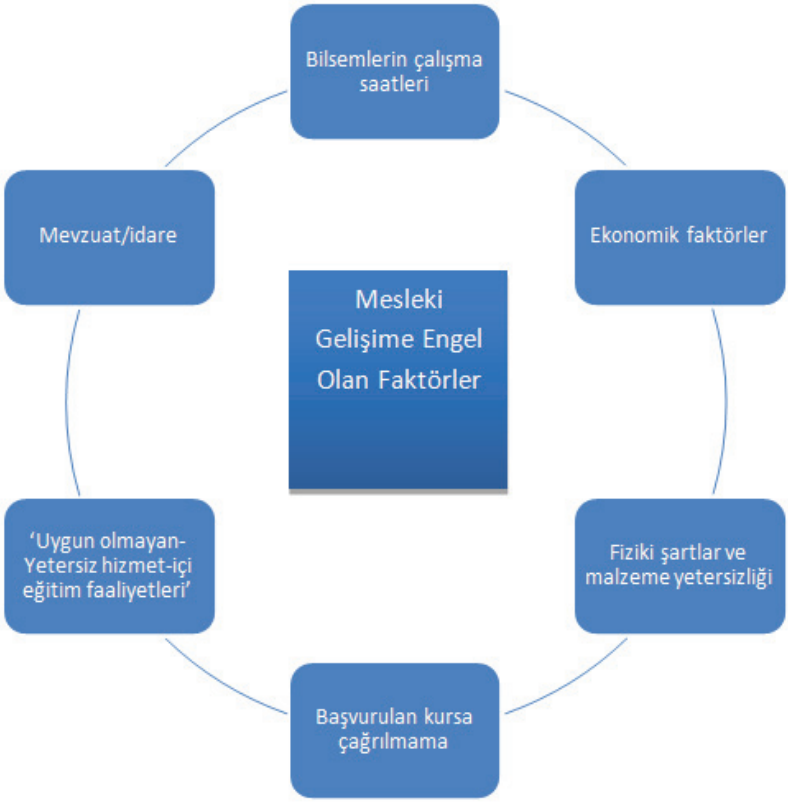
'Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin çoğu "özel eğitim" ile ilgili eğitim almamış kişilerden oluşmaktadır. Özel eğitim ile ilgili yeterliliklerini iş üzerinde geliştirmektedirler. Bu ise hem zaman almakta hem de her zaman istenen çıktıları doğurmamaktadır'... (TÇ Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si mesleki gelişime yönlendiren faktörler olarak 'Rekabet' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Bilimsel faaliyet ve projeleri daha özgürce ve daha özgün şekilde yapabilmek ve diğer okul ve kurumlardaki öğretmenlerden geri kalmamak gerekir, BİLSEM'ler arasında doğal bir rekabet var'...(G Öğretmen)

3. Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişimine engel olan faktörler nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki gelişimlerine engel olan faktörleri: 'BİLSEM'lerin çalışma saatleri', 'mevzuat/idare', 'ekonomik faktörler', 'fiziki şartlar ve malzeme yetersizliği', 'yetersiz hizmet-içi eğitim faaliyetleri', 'başvurulan kursa çağrılmama' şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine engel olan faktörler sayısal olarak şu şekildedir:



Şekil 3. Öğretmenlerin mesleki gelişimine engel olan faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i mesleki gelişime engel olan faktörler olarak 'BİLSEM'lerin çalışma saatleri'' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'BİLSEM'lerde geç saatlerde ve hafta sonları çalışıyoruz. Çalışma saatlerimizden dolayı ve yoğun çalışma tempomuz nedeniyle zaman bulamıyoruz…'(B Öğretmen)

'Çalışma saatleri, çalışma koşulları, hafta sonu olan dersler, izin alamama, MEB ile farklı kurumların işbirlikli çalışmaması…'(CC Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı mesleki gelişime engel olan faktörler olarak 'mevzuat/idare' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Bürokrasinin çok olması ; kişisel hırsların ve egoların kişileri etkisi altına almasından dolayı sorunlar yaşanması; maddi sorunların

yaşanması ve motivasyon arttırıcı olumlamaların yetersiz olması, yani idarelerin bu çalışmaları desteklememesi…' (G Öğretmen)

'Mevzuatlar, yöneticiler ve bazen maddi konular en büyük engellerdir…' (H Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i mesleki gelişime engel olan faktörler olarak 'ekonomik faktörler'' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Maddi sorunların yaşanması, imkan yetersizliği mesleki gelişim için engeldir. Parayı ver düdüğü çal olayı…'(B öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı mesleki gelişime engel olan faktörler olarak 'Uygun olmayan-Yetersiz hizmet-içi eğitim faaliyetleri' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'İhtiyaç ve talepleri karşılayabilecek hizmet içi faaliyetler yok. Bazen zorunlu katıldığım hizmet içi faaliyetler var, inanın o bile mesleki gelişimin önünde engel, istemeden katılıyoruz sonuçta…' (E öğretmen)

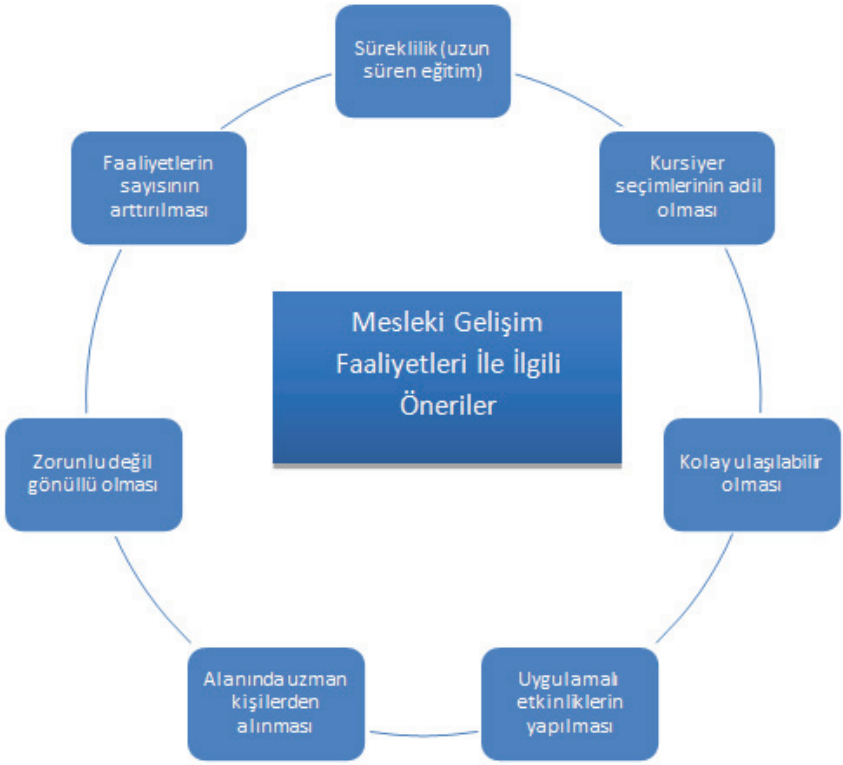
Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i mesleki gelişime engel olan faktörler olarak 'Fiziki şartlar ve malzeme yetersizliği' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Araç gereç ve donanım yetersizliği mesleki gelişim için önemli. İstediğimiz gelişimi sağlayabilmek için para gerekiyor ya da paranın malzemeye, ekipmana dönüşmüş hali…' (CC öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü mesleki gelişime engel olan faktörler olarak 'Başvurulan kursa çağrılmama' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Milli Eğitimde olan eğitimlere başvuruların sadece belli bir kesime çıkması, eğitim için gönüllü olmanın yeterli olmaması, puan üstünlüğüne göre eğitime çağrılması en büyük engeldir ve bence yanlış bir uygulamadır…' (EK Öğretmen)

4.Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili önerileri nelerdir?



Şekil 4. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i 'Süreklilik (uzun süren eğitim)' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Sürekli, okul temelli, uzun süre katılımlı eğitimler olmalı…' (B Öğretmen)

' Verilen mesleki gelişim eğitimlerinden sonra öğretmenlerin süreç içerisindeki faaliyetlerini derslerine de entegre etmeleri sağlanabilir…' (SK Öğretmen)

'Uygulamak. Sadece katılmak ve onu bir rafa kaldırmak maalesef ki yetmiyor. Mutlaka katılıma eğitimlerin ardından bir uygulama alanı bulunmalı ve tekraren öğrenilen bilgilerin revizesi yapılmalı diye düşünüyorum. Uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmeli…' (P öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si 'Faaliyetlerin sayısının arttırılması' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Seminerler, ARGE çalışmaları, geziler, hizmet içi eğitimlerin sayılarının artması gerekir…' (M Öğretmen)

'Eğitimlerin sayısının arttırılmasının yararlı olacağını düşünüyorum…' (Ö Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i 'Zorunlu değil gönüllü olması' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Ciddi olması, zorunlu değil gönüllük esasına dayanması ve Kolay ulaşılabilirlik olmalı bu eğitimler…' (SY Öğretmen)

'Kendindeki eksiği fark etmek, gelişim etkinliklerine katılmaya istekli olmak, kendini bir adım öteye taşımayı istemek ve buna motive olmak. Yani bir eğitime benim isteğim olmadan alınmamalıyım…' (G öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı 'Kursiyer seçimlerinin adil olması' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Eğitimlerde öğretmenlere fırsat eşitliği tanınması adil bir şekilde eğitime alınması gerekiyor…' (A Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si 'Kolay ulaşılabilir olması' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'*Faaliyetlere katılan öğretmenlerin izin sorunları ortadan kaldırılmalı kolay ulaşılabilirlik olmalı…'* (E Öğretmen)

'Mesleki eğitim için üniversitelerin ilgili bölüm hocalarından 5-10-15 yıllık olunduğunda tazeleme eğitimi almak, kongrelere katılımın artırılması ve teşvik edilmesi, okul dışı eğitim süreçlerine katılım konusunda prosedürlerin iyileştirilmesi, kolay ulaşılabilir eğitimlerin ve alan ile ilgili yayınlara erişimin kolaylaşması için elektronik ortamda sunulması ve tartışılmasının sağlanması …' (M Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si 'Alanında uzman kişilerden alınması' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

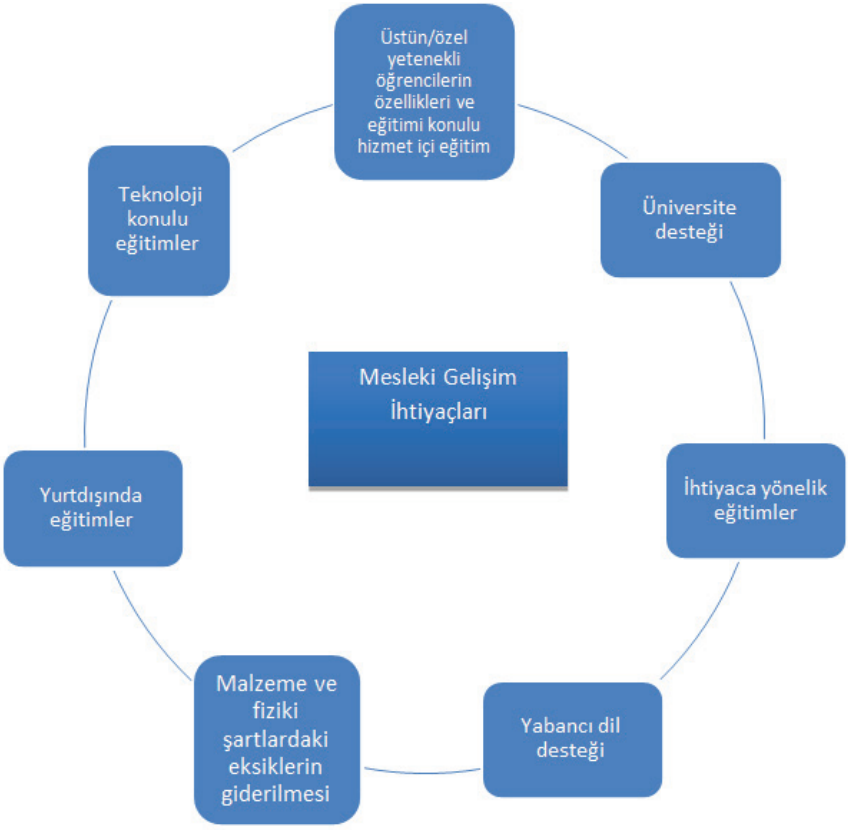
'Alanında yetkin kişiler tarafından sorgulamaktan vazgeçmeyen eğitimler olmalı…' (E Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13'ü 'Uygulamalı etkinliklerin yapılması' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Samimi olarak kendini geliştirmek isteyenlerin eğitimlere katılması gerekiyor ve eğitime katılanların eğitim sonrasında, öğrendiklerini

uygulamaya geçirmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim faaliyetleri sadece sertifika alıp bir kenara konulacak faaliyetler olarak görülmemeli, eğitim aldıktan sonra sınıflarımızda da uygulamalıyız ve faaliyetlere katılan öğretmenlerin izin sorunları ortadan kaldırılmalı….' (G öğretmen)

5. Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişim ile ilgili ihtiyaçları nelerdir?



Şekil 5. Öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili ihtiyaçları

Üstün/özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimi konulu hizmet içi eğitim ihtiyacı olan 8 öğretmenin bu konuda bazı görüşleri şu şekildedir:

'Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve teknolojiye yönelik kapasitelerini arttırmaya yönelik eğitimler…' (S öğretmen)

'Dünyada üstünlerin eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme teknikleri eğitimleri büyük ihtiyaç, aslında bunları bilmeden başlamamak gerekir diye düşünüyorum…' (Ö Öğretmen)

'Üstün yetenekli öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders planları geliştirme, program oluşturabilme, alanına yönelik farklılaştırılmış çalışmaları hazırlayabilme, düşünme becerilerini geliştirmek için yetkinlik, bilimsel araştırma basamaklarını doğal süreç içerisine entegre etme, proje süreçlerini yönetme eğitimleri olmalı…' (B Öğretmen)

'Özellikle yeni başlayan öğretmenlerin BİLSEM'in özelliklerini tanımaya yönelik eğitime ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. İkinci olarak, özel yetenekli öğrenciler için farklı disiplinlerin bir araya gelerek ortak çalışma yapabilmesi için farklı branşların birbirini tanıması gerekliliğinden yola çıkarak eğitimler planlanabilir…' (P Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 'Yurtdışında eğitim' ihtiyacı olarak belirten dört öğretmenin bazı görüşleri şunlardır:

'İşbirliği ve ulusal uluslararası kaliteli eğitimler ve bu eğitimlere katılımda kolaylık, BİLSEM öğretmenlerine zorunlu tutulmalı…' (H Öğretmen)

'*Her öğretmen alanı ile ilgili uluslararası gelişmelerin ve yeniliklerin takibini yapabilmeli. Uluslararası örnekleri görüp deneyimlemeli…'* (M Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i 'Üniversite desteği' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Üniversiteler ile işbirlikleri, üniversitelerin e-kütüphanelere erişim engelinin olmaması ve alan bilgisi olan tecrübeli öğretmenlerden destek almak gerekli diye düşünüyorum…' (S öğretmen)

'Üniversitelerde alanla ilgili devamlı ve doyurucu eğitim sağlanmalı, yani sürekli üniversitelerden uzman desteği almalıyız, üniversitelerle protokoller imzalanabilir…' (C Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i 'Malzeme ve fiziki şartlardaki eksiklerin giderilmesi' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Laboratuvar olanaklarımız artmalı, izin konusunda ve maddi olarak desteklenmeli öğretmen hizmet içi eğitim alacak diye perişan olmamalı…' (G Öğretmen)

'Donanım yetersizliği, sosyal imkanların azlığı, malzeme, ekipman eksikliği giderilmeden bu kurumlarda yapılan hiç bir çalışma yeterli değil…' (B Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü 'Yabancı dil desteği' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Yabancı dil eğitimi eksikliği birçok konuda engel oluyor. BİLSEM öğretmenlerine yabancı dil desteği olabilir…' (CC Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü 'İhtiyaca yönelik eğitimler konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Her branşın kendi alanına özgü uygulamalar konusunda ihtiyaçların belirlenip hizmet içi eğitimler açılmalı…' (E Öğretmen)

'Öğretmenin kendi alanı ile ilgili eğitimler olmalı, öğretmen eğitimi ihtiyaç hissetmeli, o zaman daha etkili ve verimli olur…' (EK Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü 'Teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler' konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

'Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve teknolojiye yönelik kapasitelerini arttırmaya yönelik eğitimler almalıyız, önce biz teknolojiyi kullanmaya hakim olmalıyız, sonra öğrencilerimiz…' (G Öğretmen)

'Tüm öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda Bilgi sahibi olmalı. Teknolojinin sınıfta kullanımıyla ilgili daha destekleyici seminerler düzenlenmeli…' (M Öğretmen)

BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına bakıldığında hizmet içi eğitim ve kurslar şeklinde olduğu görülmektedir. BİLSEM öğretmenlerinin çoğunun yüksek lisansını yapmış olması hatta doktora düzeyinde de çok fazla öğretmen olması öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarından yüksek lisans ve doktora eğitimini, kongre, konferans, sempozyum çalışmalarına katılımı, alanı ile ilgili yayınları takip etme ve araştırmalar yapma gibi bireysel faaliyetleri tercih etmemelerine neden olmuş olabilir. BİLSEM öğretmenlerinin yenilikleri takip ettiği, bilgilerini ve becerilerini sürekli güncellemek istediği, Bilim ve Sanat merkezlerinin beklentilerini karşılayabilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak için mücadele ettiği görülmüştür. Karşılaştıkları sorunlara rağmen alan bilgisi ve öğretim becerileri yeterliklerini geliştirmek için mesleki gelişimlerine zaman ayırmaktadırlar.

6. Bilim ve Sanat merkezi öğretmenlerinin alanlarında katılmak istedikleri mesleki gelişim faaliyetleri nelerdir?

sınıf öğretmenleri	•STEAM, Robotik, Drama Web 2.0, Astronomi, P4c
Bilişim Öğretmenleri	•Yapay zeka, kuantum programlama, nesnelerin interneti, siber güvenlik, ileri phyton, drone yapımı
Fizik öğretmenleri	•Kodlama, yazılım, fizik laboratuvar teknikleri, mekatronik, endüstri 4.0, elektronik ve proje eğitimi konuları
Müzik öğretmenleri	•müzik öğretim yöntemleri, Dalcroze, Kodaly, orff kursları
Türkçe öğretmenleri	• Web 2.0 araçları, Erasmus Projeleri, Edebi Akıl Oyunları, Diksiyon ve Hitabet, Yaratıcı Yazarlık
Sosyal Bilgiler öğretmeni	•Özel yeteneklilerde sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili uluslararası örneklerin incelenmesi
Görsel sanatlar öğretmenleri	•Teknoloji destekli sanat eğitimi, Sanatın yaygınlaştırması ve yaratıcılığı harekete geçirmeyi sağlayan faaliyetler ve 3D Çizim programları kursları
Tarih	•Sanat tarihi çalışmaları, Arkeoloji ve eskiçağ dilleri öğrenme ve atölye çalışmaları, Gemi maketleri yapım kursları, uluslararası örneklerin incelenmesi
Matematik öğretmenleri	•Matematik olimpiyatları, Geogebra, matlab gibi program dillerinin entegresi, matematiksel modelleme eğitimleri, proje süreci yönetimi, modelleme ve AB projeleri, program geliştirme ve içerik farklılaştırma çalışmaları
Coğrafya öğretmenleri	•CBS Eğitimi, Jeomorfoloji uygulamaları, 4004 Doğa Eğitimleri, SPSS, Oryantiring ve Astronomi
Rehberlik öğretmenleri	•Üstün yetenekli bireylere yönelik danışmanlık becerileri, yaratıcılık ve motivasyon konuları
Biyoloji öğretmeni	•Nanoteknoloji ve biyoteknoloji konuları
Fransızca öğretmeni	• Uygulamaya yönelik daha yoğun gözlem faaliyeti
Teknoloji tasarım öğretmeni	•Endüstriyel tasarım

Şekil 6. Öğretmenlerin alanlarına göre mesleki gelişim istekleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi alanlarında daha özel mesleki gelişim ihtiyaçları şekil 6.'da gösterilmiştir. Öğretmenler almak istedikleri eğitim ile ilgili isteklerini belirtmiş ve ardından bu istekleri ile ilgili yorumlar yapmışlardır. Öğretmenlerin alanlarına göre eğitim istekleri şekil 6'da verildiği için tekrar yazılmayarak alıntı olarak sadece yorumlara yer verilmiştir.

'Tüm öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleriyle kendilerini yenilemeleri şarttır. Çünkü nesiller öğretmenlerin elinde şekillenir. Bilim ve Sanat Merkezlerindeki öğretmenlerin bu ihtiyacı daha da çabuk giderilmelidir. Zira BİLSEM öğrencileri gelecekte ülkeye yön verecek

isimlerdir. Bu yönün doğru olması, zekalarının doğru hedefe odaklanması için gelişimlerini çağın gereklerine göre düzenlemeye çalışan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Hiçbir zaman kişisel gelişim tamamlanamaz; bu, dünya döndükçe arttırılması, üzerine ek yapılması gereken bir sistemdir…' (S Öğretmen)

'Birbirlerine tecrübe aktarma konusunda bir şeyler yapılabilir. Ayrıca üniversite desteği şart, üniversitelerden rahatlıkla destek alabilmek müthiş olurdu…'(M Öğretmen)

'Her kurumun işleyişinin birbirinin aynı ve açık olmamasından kaynaklı oluşan huzursuzluğun mesleki gelişim istek ve heyecanını azalttığını düşünüyorum…' (G Öğretmen)

'Farklı merkezlerde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini / gözlemlerini paylaşmalarına olanak sağlanması gerekir, BİLSEM'ler arası işbirliğinin önemine inanıyorum…'(T Öğretmen)

'Kendimi şanslı hissediyorum. Öğrencilerim çok iyi. İstekli. Karşılıklı motivasyonumuz yüksek, benim de öğrenme isteğim fazla onların da, böyle olunca alanımla ilgili her türlü mesleki gelişime açım…'(CT Öğretmen)

'Yapılacak çalışmaların küçük gruplar ile ve uygulamalı olması. Yurt dışı gezileri ve eğitim deneyim imkânları sağlanması…' (M Öğretmen)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan BİLSEM öğretmenleri mesleki gelişimleri konusunda çok fazla maddi ve manevi desteğe ihtiyaç duymaktadır. Çalıştıkları kurumun özel/üstün yetenekli bireylere hizmet vermesinden kaynaklı bireysel mesleki gelişim ihtiyaçları önce çalıştıkları okullara oranla artmıştır. Öğrenci özelliklerine göre eğitim verebilmek ve BİLSEM işleyişine uygun proje tabanlı, disiplinler arası öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini ön plana çıkaracak etkinlikler yapabilmek için çok fazla alanda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenler bu konuda MEB'in uyguladığı yöntemi eleştirmekte alanları ile ilgili güncel bilgilere kolay ulaşabilecekleri, adil, sürekli, alanında uzman kişilerden alacakları eğitimler talep etmektedirler. Araştırma sonuçları TALIS 2018 raporu ile benzerlik göstermekte olup daha önce aldıkları mesleki gelişim etkinliklerini eleştiren BİLSEM öğretmenleri gibi TALIS 2018 2019 anketine katılan öğretmenlerin %28,1'i son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlik uygulamasına olumlu bir etkisinin olmadığını tüm karşılaştırma grupları içinde en yüksek oranda belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarından olan BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişimine engel olan faktörlerden 'Uygun olmayan-Yetersiz hizmet-içi eğitim faaliyetleri' ile TALIS 2018 raporu sonuçları benzerlik göstermekte olup raporda tüm karşılaştırma grupları içinde, mesleki gelişime engel

teşkil eden unsur olarak verilen "sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması" maddesi en fazla oranda Türkiye'de bulunan öğretmenler tarafından "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde işaretlenmiştir (%51,3).

Araştırmaya katılan BİLSEM öğretmenlerinin yüksek düzeyde mesleki gelişim ihtiyacı olduğu ve mesleki gelişim faaliyetleri konusunda çalışmalar yapılması istediği araştırma sonuçları arasındadır. Araştırmanın bu sonucu TALIS 2018 raporu ile benzerlik göstermemekte tam tersi bir durum söz konusu olduğu görülmektedir. TALIS 2018 raporu incelendiğinde karşılaştırma gruplarında (PISA En İyi Avrupa ve PISA En İyi Asya) en fazla oranda öğretmen, hemen hemen her konuda mesleki gelişime "yüksek düzeyde ihtiyaç" duyduklarını belirtirken Türkiye'de tüm karşılaştırma grupları arasında en az oranda öğretmen, hemen hemen her konuda mesleki gelişime "yüksek düzeyde ihtiyaç" duyduğunu belirtmiştir. BİLSEM öğretmenleri, mesleki gelişime olan inanç ve olumlu tutumlarından kaynaklı yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaçları olduğunu belirtmiş ve bu konu hakkında ihtiyaç ve isteklerini belirtmekten kaçınmamışlardır.

BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişimleri konulu araştırma yapan Altun ve Vural'ın (2012) araştırma sonuçları ile yedi (7) yıl sonra yapılan mevcut araştırmanın sonuçları benzerlik göstermekte, geçen yılların BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişiminde bir iyileşmeye gidilmediği görülmektedir. İki araştırmada da katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarını yetersiz bulmuş, öğretmenlerin mesleki gelişimine engel olan faktörler arasında idare ve mevzuattan bahsetmiş, BİLSEM öğretmenlerinin sistemin gerisinde kalmaması için kendilerini geliştirecek kurs ve hizmetlere ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda araştırmaya katılan BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişim tercih ve isteklerine yönelik araştırma sonuçları şu şekildedir:

- BİLSEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitim, seminer, kurs, konferans ve sempozyumlara katılımlarının kolaylaştırılması ve desteklenmesi belirtilmiştir.
- BİLSEM öğrencilerinin başarısını artırmak için kullanabilecekleri bilgi ve becerileri edinmek için katılacakları kursların ücretsiz olması talep edilmiştir.
- BİLSEM öğretmenlerine özellikle yeni başlayan öğretmenlere özel/üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimi ile ilgili eğitimlerin verilmesi istenmiştir.

- BİLSEM'ler arası iletişimin artması, meslektaş dayanışması ve işbirlikli çalışmaların artırılması beklenmektedir.

- Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişim faaliyetlerinden faydalanması gerektiği önemle üzerinde durulan bir konu olmuş araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu yönde görüş bildirmiştir.

- Hizmet içi eğitimlerin zorunlu değil gönüllülük esasına göre yapılmasının gerektiği ifade edilmiştir.

- Hizmet içi eğitimleri veren kişilerin mesleğinde yetkin kişiler olması, konu hakkında yeterliliğinin ve donanımın yüksek düzeyde olması beklenmektedir.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, BİLSEM'lerin üniversitelerden destek alması, protokoller imzalaması ve üniversitelerle işbirlikli çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

- Öğretmenlerin kendi alanlarında dergi ve yayınlara ulaşımının kolaylaştırılması, üniversitelerin e-kütüphanelerinden faydalanmalarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

- BİLSEM öğrencilerinin özellikleri ve ihtiyaçları ile orantılı olarak BİLSEM öğretmenlerine alanları ile ilgili düzenli eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin uzun süreli ve uygulamaya dönük olması araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından belirtilerek, uygulamaya dönük olmayan ve kısa süreli olan eğitimlerin işlevsel ve etkili olmadığı belirtilmiştir.

- Mesleki gelişimine katkı sağlamak isteyen BİLSEM öğretmenine destek olunması, ders saatlerinin ayarlanması ve gerekli izin, yolluk ve yevmiyenin verilmesi istenmektedir.

- Mesleki çalışmaların teoride kalmaması için kursun sürekliliğinin sağlanması, öğretmenin öğrendiklerini sınıfında uygulamasının beklenmesi ve bunun öğretmen tarafından raporlaştırılarak ilgili birime gönderilmesinin gerektiği belirtilmiştir.

- Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan kursiyerlerin seçiminde, edinilen bilgi ve becerileri alanında kullanacak öğretmenlere öncelik tanıyarak ve adil davranarak seçim yapılması, isteyen her öğretmenin kursa alınmasının doğru olacağı belirtilmiştir.

- Hizmet içi eğitimlerin sayısının arttırılması ve düzenli faaliyetler gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin eksiklikleri belirlenerek ve eğitimlerin

öğretmenlerin eksik olduğu alanlarda yapılarak desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişim boyutunda yüksek düzeyde desteğe ihtiyacı olduğu görülmektedir. Öğretmenleri özellikle sistemde yeni olan ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yetkin olamayan öğretmenleri yalnızlaştırmamak, mesleki doyumunu ve motivasyonunu düşürmemek için destek olmak gerekmektedir. Rosenholtz (1985), öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için becerilerinin güncelleştirilmesi gerektiğini, yani öğretmenlerin günümüz koşullarında daha etkili olabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarının sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Kendilerine profesyonel destek sunulan öğretmenler, bir takım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda daha iyi öğretmen olabilmektedirler. Eğitim sistemimiz içerisinde önemli bir yeri olan özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre eğitim programları oluşturabilmek için BİLSEM öğretmenlerinin yeterliliklerinin artırılması Bilim ve Sanat Merkezlerinin amacına uygun çalışmasını ve bu tarz merkezlerin kurumsal olarak gelişmesini sağlayacaktır. Okulların dönüştürülmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarında öncelik öğretmenlerin iyileştirilmesi ile mümkündür. Öğretmenler, sınıftaki yüksek standart taleplerini yerine getirmek zorunda oldukları için reformun merkezindedirler (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Yapılan sistem değişiklikleri her ne kadar eğitim öğretimin kalitesini artırma yönünde olsa da sistemi yürüten öğretmenlerin göz ardı edilerek yapılması eğitimin kalitesini etkilemeyecektir. Özel yetenekli öğrenciler zaten hali hazırda bir örgün eğitim kurumuna devam etmektedirler. Bu öğrenciler okul saatleri dışında hizmet aldıkları BİLSEM'lerden beklenti içerisindedir. Bu öğrencilerin motivasyonun yüksek olması ve BİLSEM' e devam etme oranının artması için bu merkezlerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimi desteklenmeli, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim imkânları sunulmalıdır.

Kaynakça

Altun, T. ve Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve gelişim gelişimine yönelik görüşlerinin değişimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , *11* (42), 152-177.

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, *24*(2), 81-112.

Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları.* İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Garet M.,S., Porter A.,C., Desimone L., Birman B.,F., Yoon K.,S. (2001).What makes professional development effective? Results from anational sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–45.

Gökdere, M., Küçük, M., & Çepni, S. (2003). Gifted science education in Turkey: Gifted teachers' selection, perspectives and needs. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4 (2), 5.

Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-44.

Guskey T.,R. (2003). What makes professional development effective. *Phi Delta Kapan***,** 84 (10), 748–50.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Leech, NL ve Onwuegbuzie, AJ (2007). Bir dizi nitel veri analizi aracı: Veri analizi üçgenlemesi için bir çağrı. *Okul psikolojisi üç ayda bir* , *22* (4), 557.

MEB (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu,* Ankara: MEB Yayınları, Internet Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf Erişim: 13.05.2019

MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (14.11.2019 tarih ve 2747 Sayılı Kurul Kararı), www.meb.gov.tr

MEB. (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2018b). TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf adresinden erişildi.

Miles, B., M. & Huberman, A., M. (1994). Qualitative data analysis (2"'1 ed.). London: Sage Pub.

Murphy, GA ve Calway, BA (2008). Profesyoneller için mesleki gelişim: Yeterlilik öğrenmenin ötesinde. *Avustralya Yetişkin Öğrenimi Dergisi* , *48* (3), 424.

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.

Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of*

Education, 93 (3), 352-388.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 58, 40-45.

Senemoğlu, N. (1992). "Türkiye ve İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesi için öneriler". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi:* Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Dergisi Sayı: 8, 143-156.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Bölüm 43

PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK EĞİTİMİ: SÜPERVİZYON SÜRECİNDE TEMEL ETİK KONULAR

Nadire Gülçin YILDIZ[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi Nadire Gülçin YILDIZ, Eğitim Fakültesi, İstanbul Medipol Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (İngilizce) ABD, e-mail: ngyildiz@medipol.edu.tr; ORCID: 0000-0002-5852-9658

Giriş

Türkiye'de süpervizyon, hem psikolojik danışman eğitimcileri hem de sahadaki uygulayıcılar arasında yeni gelişmekte olan bir uzmanlık alanıdır. Psikolojik danışman eğitimcilerinin çoğunun süpervizyon vermeye yönelik formal bir süpervizör eğitiminden geçmediği ve bu yöndeki eğitim olanaklarının çok az olduğu bilinmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016). Psikolojik danışma alanında süpervizyon sürecinin kritik bir öğesi olarak psikolojik danışmanlık alan eğitimciler olan süpervizörlerin yeterli ve etkili süpervizyon vermek için gerekli yeterlilikleri taşımaları etik bir zorunluluktur. Süpervizör eğitimine sahip olmak bu yeterlikler arasında yer alan önemli bir ölçüttür (CACREP, 2016). Her ne kadar konunun önemi son yıllarda fark edilmiş olsa da de sınırlı sayıda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programında süpervizör eğitimine ilişkin dersler seçmeli olarak yer almaktadır.

Süpervizyon Nedir?

Süpervizyon bir mesleğin icrasının daha kıdemli bir profesyonel tarafından daha az tecrübeli bir adaya ya da aday adayına veya aynı mesleğin diğer üyelerine sağladığı bir müdahale şekli olarak tanımlanır. Ruh sağlığı hizmeti bağlamında sunulan ilişki sürecini değerlendirme çabası çoğunlukla uzun bir zamana yayılmıştır. Bu nedenle süpervizyon meslekte yeni olan adayların profesyonel becerilerini geliştirmek, görüşme yaptıkları danışanlarına sundukları hizmetlerini izlemek ve alana girecek olan adaylar üzerinde bu geçişe ilişkin koşulları süpervize etmek gibi eşzamanlı amaçlara sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2004, s. 8). Romans, Boswell, Carlozzi ve Ferguson (1995)'a göre klinik olarak süpervizyon psikolojik danışmanlık hizmetleri, okul psikolojik danışmanlığı ve okul psikolojisi gibi alanlarda lisansüstü öğrencilerin staj eğitimlerinde yer alan merkezi bir bileşendir. Klinik süpervizyon, ruh sağlığı mesleklerinin "imza/marka pedagojisidir" (signature pedagogy) (Goodyear, 2007, s. 273).

Tanım olarak süpervizyon, aynı mesleğe mensup, süpervizyon eğitim ve deneyimine sahip bir profesyonel tarafından alanda yetişmekte olan ve mesleğe aday stajyer öğrencilerin ya da alanda çalışan ancak sınırlı deneyime sahip profesyonellerin mesleki yeterliklerini geliştirme ve sundukları ruh sağlığı hizmetlerini denetleme amaçlı olarak yapılan planlı, sistemli, proaktif ve gelişimsel bir süreçtir (Aladağ ve Kemer, 2016; Bernard ve Goodyear, 2004). Planlı, sistemli olarak yapılan bu süreç aynı zamanda esnek ve kişiye özgü özellikte bireyselleştirilmiş, eğitimsel olarak müdahale ve değerlendirmeye dayalıdır. Süpervizyonun en önemli amacı, psikolojik danışmanların hem eğitim hem de mesleki yaşamları boyunca yeterliklerinin geliştirilmesi ve güncel bilgiler doğrultusunda

revize edilmesi gibi konuları kapsar. Böylece danışanların iyiliklerinin gözetilmesi ve onlara sunulan psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin arttırılması amaçlanır. Özetle süpervizyon bu söz konusu amaçlara ulaşmak için bir kalite güvencesi işlevini üstlenen etik bir gerekliliktir (Goodyear, 2007).

Bilgilendirilmiş Onam

Woody ve arkadaşları (1984) bilgilendirilmiş onam (informed consent) konusunun öneminin altını çizmiş ve bunun, sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yanlışlığını savunan suçlamalara karşı güçlü bir savunma olduğunu iddia etmişlerdir. Temel olarak bilgilendirilmiş onam aşağıdaki boyutları içerir: a) süpervizyon süreci için bilgilendirilmiş onam; b) süpervizyon alan kişi ile danışanları arasındaki bilgilendirilmiş onam; c) bilgilendirilmiş onamın fonksiyonunu anlamak; d) süpervizyonun geçerli olması için ne tür şartların sağlanması gerektiği konusu; e) bilgilendirilmiş onam sözleşmelerine dahil edilecek hususlar ve f) süpervizyon anlaşmasının içeriği.

Bilgilendirilmiş onam süpervizyon sürecinde danışan ile profesyonel ve lojistik ilişkiler hakkında bir çalışma çerçevesi çizilir. Danışanların birden çok seçenek arasından mantıklı seçimler yapabilmeleri için gerekli olan bilgilerin kendileri ile paylaşılması süreci bilgilendirilmiş onam aracılığı ile yürütülür (Beahrs ve Gutheil, 2001). Böylece danışanlar ruh sağlığı hizmeti alma konusunda profesyonel bir ilişkiye katılıp katılmamaları konusunda bilinçli bir karar vermeleri için gereken bilgileri edinirler. Bilgilendirilmiş onam ile danışanlara ücret ödemeksizin ve bilgilendirici seçenekler ile seçim yapma fırsatı sunarak onların refahını korumak hedeflenir (Corrigan, 2003).

Bilgilendirilmiş onam sayesinde süpervizyon süreci ile ilgili olarak danışan alınacak kararların aktif bir parçası olur. Psikolojik danışmanlık mesleğini icra ederken danışana süpervizyon süreci içindeki profesyonel ilişkilerde (örneğin, danışan-danışman ilişkisi) izlenecek yöntem hakkında söz hakkı / karar verme gücü yine bilgilendirilmiş onam aracılığı verilir (Meisel, Roth ve Lidz, 1977). Bilgilendirilmiş onam özerkliği ve kendi seçenekleri ile kaderini tayin ederken sorumluluk almayı ve akılcı karar vermeyi teşvik eder. İstismar ve zarar riskini en aza indirmeye yardımcı olur ve terapötik çalışma ittifakını geliştirici özelliğe sahiptir (Snyder ve Barnett, 2006).

Bir bilgilendirilmiş onamın geçerli olması için gereken koşullar şunlardır. Bilgilendirilmiş onam gönüllülük çerçevesinde sunulur. Bir birey yasal olarak olduğu kadar bilişsel / duygusal olarak da rıza gösterme yetkisine sahiptir. Aktif olarak kişinin neyi kabul ettiğini anlamasını

sağlanır ve bunun belgelenmiş olması da ayrıca gereklidir. Bir defa gerçekleşen bir şey olmayıp, devam eden bir sürece ilişkindir ve sözlü ve yazılı olarak sağlanır (Barnett, 2000; Barnett, Doll, Younggren, ve Rubin, 2007).

Bilgilendirilmiş onam ile ilişkili süpervizyon alan kişinin hakları şu şekilde açıklanır. Mesleki ilişkinin başlangıcından kişi hem kendisi hem de danışanlarla ilgili olarak ondan ne beklenildiğini bilmelidir. Süpervizyon alan kişinin süpervizyonda süpervizöründen makul çerçevede neler bekleyebileceğini bilme hakkı vardır. Bununla birlikte süpervizyon alan kişinin süpervizyonda ele alınacak konuları bilme hakkı da bulunmaktadır. Süpervizyon alan kişinin ayrıca anlaşmazlık ve uyuşmazlıkları çözme ve süpervizyon sürecinde karşılaşılabilecek diğer problemler hakkında kiminle iletişime geçilebileceğine ilişkin bilgi sahibi olması gereklidir (Beahrs ve Gutheil, 2001; Barnett, 2000).

Süpervizyonda bilgilendirilmiş onamın kapsadığı diğer unsurlar ise şunlardır: a) hakkında süpervizyon verilecek danışan sayısı ve türü; b) verilecek süpervizyon saatlerinin sayısı, c) seansların ne zaman ve nerede gerçekleşeceği; d) süpervizyon oturumlarının sıklığı ve uzunluğu; e) süpervizyon oturumlarını iptal etmek için makul nedenler ve bunun nasıl yapılacağı; f) ücret ve mali düzenlemeler; g) kaçırılan veya iptal edilen oturumlar için ücretler; ğ) uygulanacak süpervizyon yöntemi, gerekli veya beklenen hazırlık; h) süpervizör tarafından verilen kararların çerçevesi ve görevlerin devri için süpervizörün sorumluluğu; ı) ses veya video kaydı hakkında beklentiler; i) gayri resmi ve resmi değerlendirmeler, j) değerlendirme kriterleri ve karşılanması gereken standartlar için ayrıntılı bir zaman çizelgesi; k) süpervizyon ilişkisinde gizlilik sınırlarının açık ifadesi; l) dokümantasyon hakkında düzenlemeler; m) dış konsültasyon kullanımı; n) acil iletişim bilgileri; o) süpervizyon ilişkisinin sonlandırılması için olası nedenler ve işleyiş ve ö) anlaşmazlık çözümü için uygulanabilecek prosedürler (Barnett, 1991).

Bernard ve Goodyear (2004) bir süpervizör için üç aşamalı sorumluluk düzeyinden bahseder: Danışanlar için Bilgilendirilmiş Onam, Süpervizyon hizmeti hakkında Bilgilendirilmiş Onam, Stajyerler hakkında Bilgilendirilmiş Onam. Süpervizör, müdahale parametresi hakkında süpervizyon hizmeti alan kişi tarafından danışanların bilgilendirilmesini sağlamalıdır.

Danışanlar için Bilgilendirilmiş Onam hakkında, Hass (1991), 7 bilgi kategorisinden bahseder. Bunların ilk dördü, terapötik ilişki ile ilgilidir ve doğrudan tıp alanından örnekler ile psikolojik danışma müdahalesinin risklerini ve faydalarını tartışır. Özetle, terapide yapılan işlerin riskleri ve yararlarının iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Üçüncü kategori,

seansların uzunluğu, maliyeti, telefonla konsültasyon fırsatı gibi lojistik konularla ilgilidir. Ruh sağlığı hizmeti alanında sağlık sigortalarının öneminin artması ile birlikte, psikolojik danışmanlık seanslarına sınırlılıklar getirilmiştir. Bunun bir sonucu olarak süpervizyon alan kişi sınırlı görüşme sonucu kritik durumlarda oluşacak boşlukları kapatmakla yükümlüdür. Hass (1991) tarafından tanımlanan Dördüncü kategori ise danışanlara sunulacak danışmanlık veya terapi türü hakkında bilgilendirme yapmayı içermektedir. Disney ve Stephens (1994), önerilen müdahalelere ilişkin tercih edilen alternatiflerin tartışılmasının öneminin yanı sıra hiç müdahalede bulunmama durumunda oluşabilecek risklerin açıklanması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Koşullar gerektirdiği halde hiç süpervizyon vermemek etik olarak yanlış bir uygulama olup etkileri çalışılmamıştır (Yıldız, 2020). Bir süpervizör doğrudan ya da dolaylı olarak danışanların kendilerini etkileyecek süpervizyon parametrelerinden haberdar olduklarından da emin olmalıdır.

Danışan yalnızca terapötik prosedürler değil, aynı zamanda süpervizyon prosedürleri hakkında da bilgilendirilmelidir. Eğer seanslar kaydedilecekse / süpervize edilecekse, kimler süpervizyona dahil olacak (bir kişi veya bir ekip), gibi konuların danışana iletilmesi gerekir. Danışanlar, acil durumlarda terapiste doğrudan erişimin mümkün olup olmadığını da bilmelidir. Çoğu süpervizyon alan kişi, örneğin, danışanın bir başkasına zarar verebileceğine dair bir işaret olması durumunda, süpervizyon dışındaki nedenlerle gizliliğin ihlal edileceği zorunlu durumlarda danışanları bilgilendirme yükümlülükleri olduğunu bilmelidirler. Stajyer eğitim programları çoğunlukla süpervizyon koşulları hakkında danışanı bilgilendirici yazılı formlar kullanır (Bernard ve Goodyear, 2004).

Süpervizörün terapinin başlangıcından önce aşağıdaki nedenlerden ötürü danışanlarla şahsen görüşmesi iyi bir fikir olabilir: a) süpervizörle görüşme şansı olan danışan, süpervizyon konusunda daha rahat olur; b) stajyerler açısında süpervizörün bu şekilde danışan ile doğrudan iletişim kurarak görüşmesi, model olması bilgilendirilmiş onam için gereklidir ve c) süpervizör danışanlarla stajyerler vasıtası ile değil de doğrudan iletişim kurduğunda danışana net ve eksiksiz bilgi verildiğinden emin olunacağından en azından bir konuda endişe duyma sorumluğu ortadan kalkmış olur. Süpervizör süpervizyon hizmeti hakkında bu şekilde bilgilendirilmiş onam fırsatı sağlamalıdır.

Süpervizyon için Bilgilendirilmiş Onam

Süpervizyon için Bilgilendirilmiş Onam ile süpervizörler bir eğitim programında kalmaları için kendilerinden gereken kişisel ve kişilerarası güçlülük hakkında bilgili olmalarının yanı sıra (Forrest, Elman, Gizara, ve Vacha-Haase, 1999), stajyerlerin başarılarını veya ilerlemelerini belirleyen

koşulları da bilerek süpervizyon deneyimine girmelidir. Bununla birlikte danışanlar, acil durumlarda terapistlerine doğrudan erişimin mümkün olup olmadığını bilmelidir.

Çoğunlukla süpervizyon hizmeti alan kişiler süpervizyon dışındaki nedenlerden dolayı gizliliğin ihlal edileceği zaman (örneğin, danışanın bir başkasına zarar verebileceğine dair bir gösterge olması gibi durumlarda), danışanlarını bilgilendirme yükümlülüklerini gerekliliğini idrak ederler. Çoğu eğitim programı, süpervizyon koşulları hakkında danışanı uyaran yazılı formları kullanır. Bazı nedenlerden dolayı süpervizörün terapinin başlangıcından önce danışanlarla şahsen görüşmesi akıllıca olabilir: 1) danışan süpervizörle görüşme şansı bulursa genellikle süpervizyon konusunda daha rahat olur, 2) süpervizöre, bilgilendirilmiş onam sağlamak için yapılan doğrudan, açık iletişim türü stajyerler için olumlu bir model olur ve 3) danışanlarla stajyerler vasıtası ile değil de doğrudan kurulan iletişim sayesinde, süpervizör bu konuda kendisinden beklenen profesyonel sorumluluğunu da yerine getirmiş olur. Süpervizör süpervizyon hizmeti alan kişiye de böylece bilgilendirilmiş onam fırsatı sağlamalıdır.

Stajyerler için Bilgilendirilmiş Onam

Süpervizyon alan kişi (stajyer psikolojik danışman) ile danışanları arasındaki bilgilendirilmiş onam süpervizyon sürecinde ikinci bir katman (second tier) olup, bu sürecin de süpervize edilmesi etik gerekliliktir. Bir stajyer programa devam edebilmek için kendisinden beklenen kişisel ve kişilerarası dayanıklılık hakkında bilgilendirilmelidirler (Forrest ve diğerleri, 1999). Bununla birlikte, stajyerler süpervizyon deneyimine bunun başarılarını pekiştirici bir deneyim olduğunu bilerek girmelidirler.

Süpervizyon Kontratı

Ruh sağlığı alanında çalışanlar için geçerli etik kurallara göre, hem süpervizyon alan kişilerden hem de psikolojik danışmanlık hizmet alan danışanlardan bilgilendirilmiş onam alınmasını gerekir (ACA, 2014; APA, 2017). Süpervizyon sözleşmesi ile gerçekleştirilebilecek bu adımda nelere dikkat edilmesi gerektiği hakkında gerekli bilgi aşağıda yer almaktadır. Süpervizyon sürecinin gizlilik sınırları ve buna ilişkin istisnai durumlar açıklanmalıdır. Bir mahkeme kararının olması; bir çocuğun veya savunmasız bir yetişkinin istismar veya ihmali; intihar ihtimali, cinayet veya fiziksel istismar tehdidi gibi psikoterapi ilişkisini etkileyen özel durumlar süpervizyon sürecinde gizlilik kapsamına dâhil değildir. Ayrıca, süpervizyon sürecinde etik olmayan davranışlar tanımlanmalı ve istisnai durumları bildirmek için gerekli şartlar açıklığa kavuşturulmalıdır. Bu şartlar, profesyonel davranışların hangi sertifikasyon kurulu veya kurulları ile ilişkili olduğuna göre belirlenmelidir (Bernard ve Goodyear,

2004). Psikologlar için etik kurallar, hem süpervizyon alanlardan hem de psikolojik hizmetlerin diğer alıcılarından bilgilendirilmiş onam alınmasını gerektirir. Bu, bir süpervizyon kontratı ile gerçekleştirilebilir. Bu durumlar, psikoterapi ilişkilerini etkileyen istisnaları içermelidir.

Ek olarak, süpervizyon alan kişiler, etik olmayan davranışları bildirmek için gereken tüm süreç ve koşullar hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Etik olarak tabi olunan bu ilkeler belirlendikleri sertifikasyon kurulu veya kurullarına bağlı olarak aralarında bazı nüanslar gösterebilir. Gizlilik politikaları hem danışanlar hem de süpervizörler hakkındaki bilgilerin ele alınışına istinaden oluşturulmalıdır. Örneğin, süpervizör ve süpervizyon alan kişinin danışanları ifşa edici bilgilerin süpervizyonda kullanılıp kullanılmayacağını belirlemeleri gerekecektir. Eğer öyleyse, danışanlar bu tür bilgilerin süpervizyon altında tartışılacağı konusunda bilgilendirilmeli ve bu anlayışla terapiye katılmaya rıza göstermelidir. Aksi takdirde, süpervizyon hizmeti alanlara, sorunları hakkında süpervizörleri ile tartıştıkları danışanların kimliklerini koruma sorumlulukları hakkında bilgi verilmelidir.

Bu uygulama politikası ayrıca, süpervizyon bağlamında elde edilen hangi bilgilerin süpervizyon sürecinde gizli tutacağını belirten bir açıklama içermelidir. Süpervizyon bağlamında elde edilen hangi bilgiler (kurumdaki diğer personel, öğretim üyeleriyle) veya başkalarıyla paylaşılacaksa, süpervizyon hizmeti alan kişilere sürecin başlangıcında bunun bilgisi verilmelidir.

Bununla birlikte süpervizyon sözleşmesi ayrıca şunları içeren bir anlaşma olmalıdır. Süpervizör, süpervizyon alan kişi ile danışan arasında yaşadığı çatışmalar, danışanın intihar eğilimi, varsa hakkında etik olmayan bazı suçlamalara ilişkin süpervizyon sürecinin etkililiğini bozabilecek faktörler gibi konularda bilgilendirilmelidir. Süpervizörler, vakaların ele alınışından yasal olarak sorumlu olan kişiler oldukları için ilgili psikolojik danışma kararlarında önemli derecede söz sahibidir.

Süpervizyonda konsültasyon anlaşmaları gizlilik sınırları hakkında bilgi vermelidir ancak konsültasyonun danışan sorunlarına ilişkin bir yaptırım içermesi gerekmez. Ek olarak, psikolojik danışmada müdahale kararlarının sorumluluğunun süpervizyon alan kişiye ait olduğunu ve süpervizyon veren kişinin sorumluluğunun sınırını açıklayan bir ifade de sözleşmede yer almalıdır (Thomas, 2006).

Gelişimsel Olarak Süpervizyon

Süpervizyon alan kişi süpervizörü ile yaptığı görüşmeleri (bazen gerektiğinde arayıp danışarak da eriştiği) analiz ederek danışana müdahale sürecini gözlemler ve bu süreç sonucu danışana otonom olarak müdahale

becerisi artar. Bu müdahaleler video ile kayıt altına alınır. Video ve dokümantasyon, gözetim oturumundan önce süpervizör tarafından gözden geçirilir. Süpervizyon alan kişi, süpervizyon sürecinde sunduğu müdahaleye ilişkin ses /video kaydını süpervizörüne temin eder. Ses kaydı ve diğer dokümantasyonlar, süpervizyon oturumundan önce süpervizör tarafından değerlendirilerek, süpervizyon alan kişiye bu doğrultuda geri bildirim sunulur (Bernard ve Goodyear, 2004).

Süpervizyonda Yasal Süreç

Tanım olarak yasal süreç (due process), önemli bir hak alınmadan ya da kaldırılmadan önce ihbar ve duruşma prosedürü gibi kavramlar için kullanılan yasal bir terimdir (Disney ve Stephan, 1994). Süpervizyonda yargı süreci ayrıca etik bir konudur. Örneğin, insan hizmet sunan mesleklerde, bir danışanın ruh sağlığı problemlerinden dolayı hastaneye yatırılması gerektiği durumlarda, yasal süreç burada çoğunlukla uygulanan yöntemden kaynaklı bir sorun olarak ortaya çıkmıştır (Ponterotto, 1987).

Bu konuda Forrest at al. (1999) asli ve usule ilişkin olmak üzere iki ayrı yargı süreci tanımlamıştır: a) *Temel Yasal Süreç* "bir staj eğitim programının işleyişini düzenleyen kriter ve prosedürlerin tutarlı ve adil bir şekilde uygulanması" şeklinde tanımlanır (s. 656) ve b) *Usule İlişkin Yargı Süreç* ise bilgilendirilecek kişinin hakları ile ilgili bir konudur. Diğer bir deyişle, süpervizör-öğrenci akademik olarak ve sahada performansa ilişkin ölçüt beklentiler ve programın işleyişine ilişkin düzenlemelerden haberdar olmalı, herhangi bir eksiklik hakkında bilgilendirilmeli, düzenli olarak değerlendirilmeli (örneğin, programdan atılma gibi eksiklikleri statülerini etkileyecekse).

Yargı sürecini ele alan süpervizyon literatürünün çoğu, usule ilişkin yargı sürecine odaklanmaktadır.

Danışmanlık Süpervizyonu için Etik İlkeler 2.14, bir süpervizyon hizmeti alan kişinin performansının yetersiz olduğuna dair önceden uyarıda bulunmaksızın olumsuz bir son değerlendirme yapıldığında veya bu kişi eğitim programından veya işten çıkarıldığında veya kendisine iyileştirilmesi için makul bir süre verilmediğinde hakları ihlal edilmiş olur ki bu temel prosedürel bir yargı süreci sorunudur. Önemli ölçüde kamu finansmanı almayan özel yükseköğrenim kurumları ve / veya ruh sağlığı kurumları, kurumun resmi materyallerinde bu belirtilmedikçe, gerekli işlemler konusunda yasal olarak sorumlu tutulmazlar (Bernard ve Goodyear, 2004). İlgili yasa ve düzenlemeler mesleğe ilişkin etik kurallar, kanunlar ve uygulama yönergeleri hakkında bilgiler içerir; öyle ki etik ikilemler yaşandığında bu kural ve düzenlemeler referans alınarak değerlendirme yapılmalıdır (Barnett, 2000).

Bir diğer önemli konu süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin kendini doğru tanıtımı konusudur. Örneğin, "PDR alanında Yüksek Lisans öğrencisiyim X kişisinin gözetiminde çalışıyorum" gibi ifadeler önemlidir. Amerikan Danışman Eğitimi ve Denetimi Derneği (ACES) "kişinin kendi psikolojik danışmanlık eğitimini ve becerilerini kamuoyuna tanıtırken ve danışanlarına sunarken doğru takdim etmelidir" der. Kendisi hakkında bilgi verirken, bağımsız olarak pratik yaptığını asla ima etmemeli, bu konuda ilgili etik ilke ve standartlarına bakarak yasaları incelemelidir. Öyle ki danışanlar süpervizyon alan kişinin gözetim altında olduğunu, bu gözetimin kimin tarafından sağlandığını ve gerekirse bu kişi ile nasıl iletişim kuracaklarını bilmelidirler (Barnett, 2000; Barnett, Doll, Younggren, ve Rubin, 2007).

Dokümantasyon

Süpervizör tarafından danışanlara sağlanan profesyonel hizmetlerin dokümantasyonu etik ve profesyonel olarak gereklidir. Süpervizör ve süpervizyon alan kişi tarafından süpervizyon oturumlarının notları dokümantasyonu bir hesap verebilirlik konusu olup, nelerin gerçekleştiğinin kaydı, anlaşmalar ve yükümlülükler, takip, süpervizörün değerlendirmeleri gibi konuları kapsar. Dokümantasyon süpervizyon belgeleri, tartışılan tüm konular, yapılan öneriler, alınan eylemler, verilen ödevler, önceki görevlerin takibinin gözden geçirilmesi, ek eğitim / iyileştirme önerileri ve ortaya çıkan ya da elde edilen sonuçlar gibi bilgi ve belgeleri kapsar. Süpervizyon oturumlarının belgeleri tıpkı diğer klinik evraklar gibi etik olarak gizlilik ilkeleri doğrultusunda saklanmalıdır (Barnett, 2000).

Sınırlar ve İkili İlişkiler

Süpervizyon hizmeti alan kişi için süpervizyon süreci bir güven alanı olmalıdır; ancak, burada sınırlar (boundaries) ve ikili ilişkiler (dual relationships) etik ilke ve profesyonel standartlar ile çeşitli düzenlemelere tabidir. Süpervizör, süpervizyon sürecinde "güvenli bir alan" oluşturmalıdır. Öyle ki süpervizyon alan kişi zayıf yanlarını, kusurlarını, güvensizliklerini, yaşadığı zorlukları, fantezilerini ve karşı aktarım tepkilerini tartışacak kadar kendini güvende hissetmelidir. Süpervizyon alan kişinin bu süreçte deneyimleyerek öğrenebilmesi, sürekli olarak yeni şeyler deneyebilmesi ve "başarısız olma" deneyimini de yaşaması gerekir. Değerlendirilmek ve eleştirilmek konusu kişiyi kaygılandırıyorsa, daha az paylaşacak ve bu da onun süpervizyon sürecinden istifade etme ve bu süreçten öğrenme olasılığını azaltacaktır. Güvenli bir süpervizyon ortamına ilişkin beklentiler, süpervizyon sürecinin başından itibaren açık bir şekilde ve gerektiği durumlarda tartışılmalıdır. Süpervizör ile açıkça konuşmaya çaba göstermek ve gerektiğinde güvenilir bir danışmandan da

görüş almak faydalı olacaktır (Bernard ve Goodyear, 2004; Barnett, 2000; Barnett, Doll, Younggren, ve Rubin, 2007)

Süpervizyonda güven konusu önemlidir. Gelişimsel açıdan süpervizyon süreci, süpervizyon alan kişinin eğitim ihtiyaçlarının bu sürecin başında değerlendirildiği ve ilerleyen süreçte de mesleki gelişim ve yeterlik açısından kişinin değerlendirildiği bir yaklaşımdır. Süpervizör, süpervizyon alan kişi tarafından sağlanan tüm profesyonel hizmetlerden yasal olarak sorumludur. Süpervizör süpervizyonda doğrudan ve dolaylı sorumluluk sahibidir. Süpervizyonun türü ve yoğunluğuna ilişkin kararlar, süpervizyon alan kişinin yetkinlik ve eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak dikkate alınmalıdır.

Süpervizyon yaklaşımları teorik ve bireysel farklılıklar taşır. Süpervizyon alan kişi psikolojik danışmanlık hizmeti sunar, süpervizör ise süpervizyon oturumundan önce belge ve dokümantasyonları gözden geçirir. Süpervizyon yaklaşımları, sorunların yapılandırılışı, kullanılan teknikler ve vakanın karmaşıklığına göre farklılıklar gösterebilir (Bernard ve Goodyear, 2004; Borders, 2001; 2005). Bu süreçte emin olunmadığında, deneyimli ve güvenilen bir meslektaşa danışılması uygun olacaktır. Yasal konularla ilgili olarak bir avukata danışılabilir. Süpervizyon sürecinin veya ilişkinin gidişatından rahatsızlık duyulması durumunda, bu konular süpervizör ile açık bir şekilde tartışmaya çalışılmalıdır. Bu adımlar başarısız olursa veya mümkün değilse, bir öğretim üyesine veya danışmana danışılmalıdır. Daha iyi olacağını umarak her şeyin devam etmesine izin verilmemelidir (Barnett, 2000).

En bariz ikili ilişki türü, terapistler ve danışanlar arasındaki cinsel ilişkilerdir. Amerika'da çoğu eyalette, bir danışanın cinsel istismarı, ruhsat veya sertifikanın otomatik olarak iptali ile sonuçlanır. Süpervizyon hizmeti alanların ikili ilişkinin tanımını anladığından ve danışanların bu tür tüm ilişkilerden kaçındığından emin olmak süpervizörlerin sorumluluğundadır. Süpervizörler ve süpervizyon alanlar arasındaki ikili ilişkilerin çözülmesinin çok daha zor bir konu olduğu görülmektedir ve profesyonel literatürde önemli bir söylem konusu olmuştur. Borders (2001; 2005), süpervizörler ve süpervizyon hizmeti alan kişiler arasındaki ikili ilişkilerin sıklığından dolayı süpervizörlerin sınır ihlalleri konusunda tetikte olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, süpervizyon alanında literatür sıklıkla, ikili bir ilişkinin ne zaman sorunlu hale gelebileceğini açıklığa kavuşturma misyonu taşır. En yalın şekilde ifade etmek gerekirse, ikili bir ilişkiyi etik dışı kılan şey a) süpervizörün muhakemesine zarar verme olasılığı ve b) süpervizör alan kişinin sömürü riskidir. Pearson ve Piazza (1997) ikili ilişkiler konusunu insan ilişkilerinin akışkanlığını yansıtan beş kategoride açıkladı: 1) duruma bağlı gelişen çoklu roller; 2) yapılandırılmış çoklu roller; 3) profesyonel

rollerdeki değişiklikler; 4) kişisel ve profesyonel rol çatışmaları ve 5) agresif profesyonel.

Süpervizyonda Güven Alanı

Sınır ihlalleri ve ikili ilişkiler süpervizyon hizmeti alan stajyerler ve danışanlar arasında özellikle süpervizyonda güven alanı açısından önemli bir konudur. Terapistin danışanlarla ilgili yanlış davranışlarıyla ilgili literatür çok geniştir ve burada tam olarak ele alınamaz. Hamilton ve Spruill (1999), stajyerlerin sınır ihlallerine karşı savunmasızlığının yalnızlığı, mesleki normlardan daha yüksek yakınlık düzeylerinin olduğu deneyimleri ve etik çatışmaları tanımadaki başarısızlığı içerdiğini öne sürmüşlerdir. Süpervizörler, danışanlara veya stajyerlere cinsel çekicilik konusundaki normatif duygularına katılmayıp, sorunu cinsiyetçi bir şekilde klişeleştirdikleri için eleştirmişlerdir.

Süpervizyon Hizmeti Sırasında Etik İhlaller

Pearson ve Piazza (1997), stajyerlerin danışanları görmeden önce aşağıdaki alanlarda eğitim almalarını önermektedir: 1) aşinalık, benzerlik, kendini ifşa etme ve fiziksel yakınlık kaynaklı çekiciliğin güçlü etkisi; 2) saygın klinisyenlerin terapide cinsel çekicilikle karşılaştıkları durumlar hakkında bilgilendirmeler; 3) ilgi çekici şeyler ortaya çıktığında alınacak belli başlı aksiyonlar; 4) danışan-terapist yakınlığı konusunda şüphe uyandıran risk faktörleri ne ilişkin belirtiler; 5) terapistin danışan üzerindeki cinsel istismarının sonuçları; 6) beceriyi artırmak ve etik davranışları hayata geçirmeye ilişkin kaygıyı azaltmak için sosyal beceri eğitimi ve 7) olası duygular ve kabul edilemez davranışlar arasında net bir ayrım vurgulanarak, bir etik ihlal durumunda uygulanacak program politikasının netlik içinde açıklanması. Son olarak, hem süpervizyon hem de danışmanlık ve terapi için profesyonel bir beyanı kullanmak, sınır ihlallerinin önlenmesi açısından tavsiye edilmektedir. Süpervizyon içindeki ikili ilişkiye ilişkin literatür, en çok süpervizör ile süpervizör hizmeti alan arasındaki cinsel ilişkiye odaklıdır ki bu başlı başına ayrıca ela alınması gerekli geniş ve çok boyutlu bir konudur.

Süpervizyonda Yetkinlik ve Süpervizör Yeterliliği

Süpervizörlerin, yeterlilik (competency) konusunun klinik süpervizyon sürecinde merkezi sorulardan biri olduğunu hatırlamaları azami önem taşımaktadır. Süpervizörler yalnızca terapist olarak yetkin olmaları yanında süpervizyon hizmeti alan kişilerin yeteneklerini de değerlendirirler. Süpervizyonun birçok yönüyle de iç içe olduklarından süpervizörlerin alanda yetkin ve güncel kalmaları önemlidir. Aslında hem süpervizörler hem de süpervizyon hizmeti alanlar için yeterlilik

meselesi, en merkezi etik sorumluluk olarak "danışan refahını izleme" sorumluluğudur ((Barnett, 2000; Sherry, 1991).

Öyle ki, süpervizörün kendi bilgi ve becerileri arttıkça yetenekleri hakkında oldukça iyi hisseder ve bir başkasının çalışmasını süpervize etmeyi kabul eder. Bu nedenle, süpervizörün kendi yetkinliği meselesi gittikçe daha az tartışılmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2004). Tanım gereği, süpervizyon alan birey bağımsız olarak uygulama yapmaya yetkili değildir. Stajyer / uygulayıcıların süpervizyon sonucu gelişmesi bekleniyorsa, yetişme süreçlerinde biraz zorlanmaları beklenir. Hem danışanın hem de süpervizörün ihtiyaçlarını eş zamanlı olarak karşılayabilmek, bu sürecinin klinik ve etik zorluğudur (Sherry, 1991). Amerikan Danışman Eğitimi ve Denetimi Derneği (ACES) standartları psikolojik danışmanlık alanı süpervizörlerinin ayrıca etkili birer danışman da olmasını vurgular. Süpervizör, stajyerin uygulama yaptığı tüm alanlarda ondan daha etkili olmalıdır. Süpervizyon uygulamasında yeterlilik etik bir zorunluluktur. Klinik süpervizyon için bilgi ve beceri temeli arttıkça, süpervizörlerin birer terapist olarak yetkinlikleri de artmaktadır; ancak bunun da ötesinde süpervizyon uygulaması kapsamında yetkin olmak terapist olmanın ötesinde bir zorunluluktur.

Süpervizörün iki tür yetkinliğe sahip olması gerekir: a) süpervizyon hizmeti sunmada yeterlilik ve b) süpervizyon verilen alanlarda yetkin olmak. Süpervizyonda süpervizyon alanın staj eğitim ihtiyaçları, belirli uygulama alanlarında eğer süpervizörün yetkinlik alanlarını aşıyorsa, süpervizyon görevi ilgili alanda eğitimi olan bir başka meslektaşına devredilmelidir. Süpervizör, eğitimini, deneyimini ve uzmanlığını süpervizyon alan kişi ile açık bir şekilde konuşma motivasyonu içinde olmalıdır.

Birçok tecrübe sahibi alanda profesyonel, yeterlilik derecelerinden memnun olduğu düşüncesi içinde profesyonel literatürden ve / veya profesyonel toplantı / atölye çalışmalarından yararlanmak istemez. Süpervizörün, süpervizyon taleplerinin yeterince karşılanabilmesi için, danışma konusunda meslektaşlarından oluşan bir network içinde, başvurabilecekleri bir platforma sahip olmaları önemlidir.

Süpervizyonda Gizlilik ve Sınırları

Süpervizör ve süpervizyon alan kişi arasında staj ya da internship prosedürleri ya da staj programına ilişkin konularda danışanın refahı ve psikolojik danışmanlık sürecinin işleyişinin hangi sınırlar ve beklentiler çerçevesinde gerçekleşeceği konusu tartışılmalıdır. Gizlilik sınırlarının (confidentiality) net bir şekilde anlaşıldığından emin olunmalı ve bu konu bilgilendirilmiş onam sözleşmesine de dahil edilmelidir. Süpervizyon alan kişi ile danışan arasında oluşan bilgi ve belgelerin incelenmesinin,

oturumların ses / video kayıtlarının incelenmesinin ve psikolojik danışma görüşme oturumlarının gözlemlenmesinin süpervizyonda gizliliği nasıl etkileyeceğinin tartışılması gereklidir ve buna ek olarak, danışmanın yetki alanındaki gizlilik ilkesinin sınırlarının (gizlilik koşulunun kalktığı istisnai durumlar gibi) farkında olunmalı ve bunlar tartışılmalıdır (Bernard ve Goodyear, 2004).

Kişi gizliliğe yönelik aldığı konum ile danışanların saygısını kazanır. Fly ve ark. (1997) stajyerlerde en sık görülen etik ihlalin gizlilikle ilgili olduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle, ruh sağlığı hizmetlerinde en mahrem konulara ilişkin güven aynı zamanda bir o kadar da ihlale açık bir konudur. Gizlilik ilkesi ihlal edildiğinde bunun bütün terapötik süreci olduğu gibi, süpervizyon sürecini de karmaşıklaştıracak sonuçlar doğurması kaçınılmazdır. Süpervizör, stajyerin süpervizyon amaçları dışında tüm danışan bilgilerini gizli tuttuğundan emin olmalıdır. Süpervizyonda terapi sürecinin üçüncü bir tarafça tartışılmasına izin verildiğinden, stajyere böyle bir uygulamanın başka bir bağlamda tekrarlanamayacağı bunun etik olmayacağı da hatırlatılmalıdır.

Grup süpervizyonu sırasında, süpervizyon bu noktayı yinelemeli ve vakaların yalnızca adlar kullanılarak ve mümkün olan en az demografik ayrıntıyla sunulması konusuna ekstra önlem vermelidir.

Siegel (1979), gizlilik konusu legal bir yaptırımdan ziyade mesleki ahlak ile ilgili bir mevzudur ve danışan ve süpervizyon hizmeti alan kişi arasında kabul edilen koşullar dışında hiçbir şeyi ifşa etmemeye yönelik açık bir vaat veya sözleşme niteliği taşır. Mahremiyet, gizliliğin diğer bir yönüne işaret eder. Terapide elde edilen bilgiler de dahil olmak üzere, özel bilgilerin bilgilendirilmiş onam olmaksızın ifşa edilmemesi danışanın hakkıdır (Bernard ve Goodyear, 2004).

Süpervizyonda Çok Kültürlük Konusu

Süpervizör ve süpervizyon alan kişinin çok kültürlük hakkında yeterliliği önemli bir etik ve yasal zorunluluktur. Çok kültürlülük konusunda duyarlılığı tüm tedavi ve süpervizyon seanslarına entegre etmek, bunu yaparken bilinçli olarak süpervizyonda konunun merkezi bir duyarlılık haline getirilmesi, süpervizyon ilişkisinde, tedavi ilişkisinde ve danışanın tedavisinde (örneğin, teşhis, danışan problemlerini kavramsallaştırma becerisi gibi). Çok kültürlük konusunda yeterlilik alanda yetkinliğin bir parçasıdır (Barnett, 2000; 2005; Bkz. ACA 2014 Etik Kodu İlkesi; ACA Çok kültürlülük Kuralları)

İnsan Haklarına ve Onuruna Saygı

Ruh sağlığı çalışanları, bütün insanların haysiyet ve değerlerine, mahremiyet, gizlilik ve kendi kaderini tayin etme haklarına saygı duyarlar.

Danışanlarının savunmasızlığının özerk karar vermeyi engelleyen bir faktör olabileceğinin farkındadırlar. Başka kişi veya grupların kişisel haklarını ve refahını korumak için gizlilik ilkesi adına özel önlemlerin gerekli olabileceğinin farkındadırlar. Ruh sağlığı uzmanları, çeşitli grupların üyeleriyle çalışırken onların yaş, cinsiyet, cinsiyet kimliği, ırk, etnik köken, kültür, ulusal köken, din, cinsel yönelim, engellilik, dil ve sosyoekonomik durumlarından kaynaklı olarak kültürel, bireysel ve rol farklılıklarının farkında olup, bunlara saygı duyar ve bu faktörleri dikkate alırlar. Ek olarak, bu faktörlerden dolayı önyargılarını fark etmeye ve varsa bu önyargılarının çalışmaları üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya çalışırlar. Başkalarının bu tür önyargılara dayalı olan faaliyetlerine ise bilerek katılmaz veya göz yummazlar.

Carter ve Qureshi (1995), ırkın insanlar arasındaki en önemli fark olarak kabul edildiğini çünkü ırksal özellikler daha kalıcı olma eğilimindeyken, diğer kültürel özelliklerin daha esnek olduğunu belirtir. Süpervizyon literatürü; süpervizyon ilişkisi içinde kültürü görmezden gelen süpervizörün, çok kültürlü ve çok kültürlü terapiyi başarılı bir şekilde izlemeye hazır-bulunuşluklarının çok daha düşük olduğunu kabul etmek gerektiğini vurgulamaktadır. Süpervizyon hizmeti alan kişinin değil, bizzat süpervizörün bir etnik azınlık grubunun bir üyesi olarak belirlendiği ikili kültürler de dahil olmak üzere kültürler arası süpervizyon hakkında veri toplamak konusu önemlidir (Bernard ve Goodyear, 2004).

Bu bağlamda, Fong ve Lease (1997), farklı ırksal arka plandan gelen kişilere kültürel açıdan duyarlı süpervizyon hizmeti sağlamaya çalışan Beyaz süpervizörlerin dikkatini çeken konulara kapsamlı bir genel bakış sunmuştur. Beyaz süpervizörün karşılaştığı zorlukların çoğunun aşağıdakilerden biri ile kategorize edilebileceğini iddia ederler: 1) kasıtlı olmaksızın yapılan ırkçılık, 2) güç dinamikleri, 3) süpervizyon ilişkisine güven ve 4) iletişim sorunları. Öyle görünüyor ki, kasıtsız ırkçılığın ve güç dinamiklerinin temeli incelenirken, süpervizörün ırk konusunu nasıl ele aldığına ilişkin yaklaşımı onun rolü gereği gücünü nasıl fark ettiği ve kullandığı ile ilgili bir konudur.

Süpervizyon Geri Bildirim Süreci

Geri bildirim süpervizyon sürecinin önemli bir parçasıdır. Süpervizyon geri bildirim formu süpervizyon alan kişinin bu süreçte hedeflenen amaçlar doğrultusunda hem kendini geliştirmesine hem de eksikliklerini fark etmesine fırsat verir. Barnett (2000)'e göre bu listede aşağıdaki gibi sorular yer alır:

Bu form süpervizyon hizmeti alanın kişiye bilgi vermeyi ve onun psikolojik danışma becerilerini iyileştirmeyi hedefler. Bu süpervizyon oturumuyla ilgili en yararlı bulduğunuz şey nedir?

Bu süpervizyon oturumu hakkında en az yararlı bulduğunuz şey neydi?

Bu süpervizyon oturumu sırasında sizi ne hayal kırıklığına uğrattı? Psikolojik yardım becerileriniz ve süpervizyon seanslarınızla ilgili ne hakkında endişeli hissediyorsunuz?

Süpervizörünüz bir üstteki maddede belirtilen konularda size yardımcı olmak için ne yapabilir?

Bir psikoterapist olarak gelişmenize ve büyümenize yardımcı olması açısından süpervizörünüzün neyi bilmesini istiyorsunuz? Üniversite süpervizörünüz bu konuda size yardımcı olmak için ne yapabilir?

Bir sonraki süpervizyon oturumu için hedefleriniz nelerdir? Ne olmasını umuyorsunuz?

Bu süpervizyon oturumunda en çok nasıl yardımcı olduğunuzu hissettiniz?

Bu süpervizyon oturumunda en az nerede yardımcı olduğunuzu hissettiniz?

Bu süpervizyon oturumu sırasında sizi ne hayal kırıklığına uğrattı?

Gelecekteki süpervizyon becerileriniz ve süpervizyon seanslarınızla ilgili olarak kendinizi hangi konularda endişeli hissediyorsunuz?

Saha süpervizörünüzün sizin bir süpervizör olarak gelişmeniz ve büyümeniz için önemli olacak neyi bilmesini istiyorsunuz?

Bir sonraki süpervizyon oturumu için hedefleriniz nelerdir? Ne olmasını umuyorsunuz?

(Barnett, 2000; Barnett, Doll, Younggren, ve Rubin, 2007).

Süpervizyon geri bildirim formu sayesinde süpervizyon alan kişiler kendilerinden beklentiler ve değerlendirilecekleri kriterler hakkında bilgi edinirler. Özetle, değerlendirme ve geri bildirimler programa ilişkin gereksinimleri, çalışmanın devam ettiği durumlarda gayri resmi sözlü geri bildirimleri, bilgilendirilmiş izin sözleşmesinde belirtilen periyodik yazılı geri bildirimleri, başlangıçtan itibaren paylaşılan değerlendirme kriterleri ve derecelendirme formunu, değerlendirme sonuçlarının kimlerle paylaşıldığına ilişkin bilgileri kapsar (Barnett, 2000; Barnett, 2005). Bu yönü ile süpervizyon mesleğin kapı tutucusu (gate-keeper) fonksiyonunu da gerçekleştirir (Bernard ve Goodyear, 2004).

Süpervizyonda Etkili Süpervizörlerin Nitelikleri

Etkili süpervizörlerin özellikleri arasında sevecen, güvenen ve işbirlikçi ilişki kurma (Ladany, Ellis ve Friedlander, 1999; Wulf ve

Nelson, 2000) ve süpervizyon alan kişilere karşı saygı ve destek gösterme (Watkins, 1995) gibi nitelikler sıralanabilir. Yargılayıcı olmayan ve tehdit oluşturmayan bir şekilde yapıcı geribildirim vermeleri (Martino, 2001) yanında stajyerlerin süpervizörlerini ulaşılabilir ve yaklaşımlarını kabul edici bulmaları önemlidir (Henderson, Cawyer, ve Watkins, 1999). Süpervizörler, "süpervizyon alan kişilerin uygulamalarını açıkça tartışabilecekleri, güvensizlikleri ve yaşadıkları endişeleri ele alabilecekleri ve yeni strateji ve teknikleri deneme imkânına veya deneme özgürlüğüne sahip olabilecekleri güvenli bir ortam yaratırlar" (Barnett, Doll, Younggren, ve Rubin, 2007, s. 269).

Bir süpervizyon sürecinde etkili süpervizör nitelikleri hangi kriterlerden oluşur? Bu soruyu cevaplarken Martino (2001) süpervizör değerlendirme puanına en çoktan en aza doğru pozitif yönde katkıda buluna on faktörü şöyle sıralamaktadır: 1) klinik bilgi ve uzmanlık; 2) yeni fikir, vaka ve yaklaşımlara karşı esneklik ve açıklık; 3) sıcak ve destekleyici olmak; 4) yararlı geri bildirim ve yapıcı eleştiri sağlamak; 5) öğrencilerin eğitimine adanmışlık; 6) iyi bir klinik anlayışa sahip olmak; 7) empati; 8) karşı aktarıma dikkat etmek; 9) etik davranmak ve 10) zorlayıcı olmak. En kötü süpervizör değerlendirme puanına katkıda bulunan (en çoktan en aza doğru) önemli on faktörü şöyle sıralar: 1) öğrencinin eğitimine ve mesleki gelişimine karşı ilgi eksikliği; 2) güncel kalmamak; 3) yeni fikir, vaka ve yaklaşımlara karşı esnek olmamak; 4) sınırlı klinik bilgi ve deneyim sahibi olmak; 5) güvenilmez olmak; 6) faydalı olamayan ve tutarsız geri bildirim; 7) cezalandırıcı / eleştirel olmak; 8) empatik olmamak; 9) yeterince yapılandırılmamış olmak ve 10) etik davranmamak (Martino, 2001). Bu kriterler etkili bir süpervizyon sürecinde gerekli süpervizör niteliklerine açıklık getirmektedir.

Rol Modeli Olarak Süpervizör

Süpervizör profesyonel rolü yanından bir rol modeli olarak mentörlük görevi de görür. Bu rol klinik süpervizyonun ötesine geçen bir roldür. Süpervizörün mesleği tanıması, mesleki roller, savunuculuk, mesleğe katılım gibi konuları da kapsayan bu işlev, kişisel bakım ve psikolojik sağlığa odaklanma gibi konuları içerir. Bunun yanında sıkıntı, tükenmişlik, mesleki yeterlilikte sıkıntılı durumlar, stres ve travma gibi durumlar karşısında kişinin nasıl başa çıkılabileceği gibi kişisel bakım ve psikolojik sağlık konularını da içine alır. Süpervizörler bir bakıma mesleki yaşam ile kişisel yaşam arasında nasıl bir denge kurulabileceğine de canlı birer örnek olurlar (Borders, 2005).

Sonuç

Süpervizyon hizmeti alan kişi profesyonel bir hizmetin tüketicisi konumundadır. Bu hizmeti alan kişilerin eğitim ihtiyaçlarının uygun

şekilde karşılanması onların hakları olup, eğitim ihtiyaçları değiştikçe süpervizyon sürecinde de değişiklik yapılması da hakları arasındadır. Zamanında ve yararlı geri bildirimler, dürüst ve objektif değerlendirmeler profesyonel becerileri geliştirir. Bu nedenle, gerektiğinde süpervizyon hizmetlerini iyileştirmek için yeni imkânlar sunulmalıdır. Kendilerine saygı duyulması, emeklerine saygı gösterilmesi, süpervizyon oturumları sırasında süpervizörünün bütün dikkati ile ona odaklanması ve süpervizyon sürecinde kişinin kendini güvende hissetmesi gibi konulara hassasiyet gösterilmelidir. Süpervizyon çok boyutlu dinamik bir süreçtir. Bu hizmeti alan kişinin eğitim ihtiyaçları ve hedefleri, süpervizyon ilişkisinin başlangıcında formal olarak değerlendirilmelidir. Transkript ve CV inceleme, referans mektupları ve iş başvuru süreci gibi çeşitli konuların dahi değerlendirmesi bu kapsam dâhilindedir. Süpervizyon hizmeti alan kişinin ihtiyaçları ekseninde yapılandırılmamış bir süpervizyon faydalı değildir. Süpervizyonun temel odağı ve faaliyetleri, bu kişinin özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır. Süpervizyon hizmeti alan kişinin periyodik (örneğin, haftalık) ve dönemsel değerlendirmelere ek olarak, süreklilik içinde informal yolla da geri bildirim almasına imkân verecek bir süpervizyon yapılanması sağlanmalıdır (Bernard ve Goodyear, 2004).

Bu kitap bölümünde ele alınan konular aşağıdaki başlıkları kapsamaktadır. Bununla birlikte süpervizyon sürecinin çok boyutlu, kompleks ve dinamik alt yapısı olduğu hatırlanmalıdır. *Süpervizyon Sürecinde Temel Etik Konular* başlıklı bu bölümde: Bilgilendirilmiş Onam; Yasal Süreç, Sınırlar ve İkili İlişkileri, Yetkinlik, Yetkinlik ve Süpervizör Yeterliliği, Gizlilik ve Sınırları, Süpervizyonda Çok Kültürlülük Konusu, Süpervizyon Geri Bildirim Süreci ve Etkili Süpervizörlerin Nitelikleri gibi konular değerlendirilmiştir. Psikolojik danışmanlık ve psikolojik danışman eğitiminde klinik süpervizyon literatürü geniş bir yelpazede klinik konuları, ortamları ve dinamikleri kapsamaktadır. Ek olarak, süpervizörlük uygulaması dahil olmak üzere süpervizör eğitimine duyulan ihtiyaç ortadadır. Psikolojik danışmanlık alanı araştırmacıları, süpervizör eğitimini iyileştirmek ve süpervizyon uygulamalarını daha da geliştirmek için yeni ve yaratıcı yaklaşımlar arayışı içindedirler. Mevcut süpervizyon uygulamalarını geliştirmek için araştırmalarca tespit edilen çeşitli metot ve uygulamaların etkililiğini değerlendirmek alanının genişliğinden dolayı pek kolay değildir (Borders, 2005).

Özellikle son 20 yılda çok kültürlü konularla ilgili süpervizor ve süpervize edilen kişi arasındaki etkileşimler süpervizyon ilişkisinin kritik fonksiyonu hakkında bilgi verici olmuştur. Süpervize edilen klinik çalışma, profesyonel danışmanlık becerilerinin gelişiminde çok önemli merkezi bir deneyimdir. Bir meslek olarak psikolojik danışmanlık alanı bu uygulamayı geliştirmeye büyük önem vermiştir.

Ruh sağlığı alanında çalışanlar için etik ilkeler, hem süpervizyon alan kişilere hem de psikolojik danışmanlık hizmeti alan danışanlara zorluklar karşısında nasıl davranılması gerektiğine ilişkin bir yol haritası sunar (ACA, 2014; APA, 2017). Amerikan Danışman Eğitimi ve Denetimi Derneği (ACES) bünyesindeki çalışma grupları, danışmanlık süpervizörleri için standartlara (Dye ve Borders, 1990), süpervizör eğitimi için bir müfredat kılavuzuna (Borders, 2005) ve etik yönergeler süpervizyon uygulamasına özgü olarak oluşturulmuştur (Hart, Borders, Nance ve Paradise, 1995). Ulusal Sertifikalı Danışmanlar Kurulu (NBCC) ile işbirliği içinde çalışan Onaylı Klinik Süpervizör (ACS) kimlik bilgisi 1998'de oluşturulmuştur. Özetle, süpervizyon süreci belki de psikolojik danışmanlıkta en karmaşık konulardan birisidir. Mevcut uygulamalar ekseninde en uygun yöntem ortaya çıkacaktır (Border, 2005).

Ülkemizde danışman eğitim programları müfredatı ve süpervizyon uygulamaları açısından yapılan çalışmalarda çeşitli araştırmacılarca tutarsızlıklar rapor edilmiş olup, bu konuda bize uygun bir yaklaşım arayışı halen devam etmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016, Doğan, 2000).

Kaynakça

Aladağ, M. & Kemer, G. (2016). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey, *The Clinical Supervisor, 35*:2, 175-191, DOI: 10.1080/07325223.2016.1223775

American Counseling Association. (2014). ACA *Code of ethics.* Alexandria, VA: Author.

American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). https://www.apa.org/ethics/code/

Barnett, J. E. (1991). The supervision of psychological services: Legal and ethical guidelines. *The Maryland Psychologist, 37*(2), 11-12.

Barnett, J. E., Doll, B., Younggren, J. N., & Rubin, N. J. (2007). Clinical competence for practicing psychologists: Clearly a work in progress. *Professional Psychology: Research and Practice, 38,* 510-517.

Barnett, J. E., Erickson Cornish, J. A., Kitchener, K. S., & Goodyear, R. K. P. (2008, August). *Supervisor and supervisee ethical expectations – What goes on behind closed doors?* Symposium presented at the annual convention of the American Psychological Association, Boston, Massachusetts.

Barnett, J.E. (2000). The supervisee's checklist: Attending to ethical, legal, and clinical issues. *The Maryland Psychologist, 46 (1)*, 18-19.

Beahrs, J. O., Gutheil, T. G. (2001). Informed consent in psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, *158*, 4- 10.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision (3rd ed.). Boston: Pearson Education.*

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision.* Boston: Allyn & Bacon.

Borders, L. D. (2001). Counseling supervision: A deliberate educational process. In D. C. Locke, J. E. Myers, & E. L. Herr (Eds.), *The handbook of counseling* (pp. 417-432). Thousand Oaks, CA: Sage.

Borders, L. D. (2005). Snapshot of clinical supervision in counseling and counselor education: A five-year review. *The Clinical Supervisor, 24*(1-2), 69-113. doi:10.1300/J001v24n01_05

Carter, R. T., & Qureshi, A. (1995). A typology of philosophical assumptions in multicultural counseling and training. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (p. 239–262). Sage Publications, Inc.

Corrigan, O. (2003). Empty ethics: The problem with informed consent. *Sociology of Health & Illness*, *23*, 768-792.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). (2016). 2016 CACREP standards. Alexandria, VA: Author.

Daniels, J., D'Andrea, M., & Kim, B. S. K. (1999). Assessing the barriers and changes of cross-cultural supervision: A case study. *Counselor Education and Supervision, 38*(3), 191–204. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb00570.x

Disney, M.J. & Stephens, A. M. (1994). *Legal issues in clinical supervision.* Alexandria, VA: ACA Press.

Doğan, S. (2000). The need for accreditation in counselor education and a model recommendation. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 14*(2), 31–38.

Dye, H. A., &Borders, L. D. (1990). Counseling supervisors: Standards for prepara-tion and practice. Journal of *Counseling and Development, 69*, 27-32.

Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, *287*, 226–235.

Fly, B. J., van Bark, W. P., Weinman, L., Kitchener, K. S., & Lang, P. R. (1997). Ethical transgressions of psychology graduate students: Critical incidents with implications for training. *Professional Psychology: Research and Practice, 28*(5), 492–495. https://doi.org/10.1037/0735-7028.28.5.492

Fong, M. L., & Lease, S. H. (1997). Cross-cultural supervision: Issues for the White supervisor. In D. B. Pope-Davis & H. L. K. Coleman (Eds.), *Multicultural aspects of counseling series, Vol. 7. Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, and supervision* (p. 387–405). Sage Publications, Inc.

Forrest, L., Elman, N., Gizara, S., & Vacha-Haase, T. (1999). Trainee impairment: A review of identification, remediation, dismissal, and legal issues. *Counseling Psychologist, 27*(5), 627-686.

Hamilton, J. C., & Spruill, J. (1999). Identifying and reducing risk factors related to trainee–client sexual misconduct. *Professional Psychology: Research and Practice, 30*(3), 318–327. https://doi.org/10.1037/0735-7028.30.3.318

Hart, G., Borders, L. D., Nance, D., &Paradise, L. (1995). Ethical guidelines for counseling supervisors. *Counselor Education and Supervision, 34*, 270-276.

Hass, L. J. (1991). Hide-and-seek or show-and-tell? Emerging issues of informed consent. *Ethics and Behavior, 1*, 175-189.

Henderson, C. E., Cawyer, C. S., & Watkins, C. E. (1999). A comparison of student and supervisor perceptions of effective practicum supervision. *Clinical Supervisor, 18,* 47-74.

Ladany, N., Ellis, M.V., & Friedlander, M.L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction with supervision. *Journal of Counseling & Development, 77,* 447-455.

Meisel, A., Roth, L. H. & Lidz, C. W. (1977). Toward a model of the legal doctrine of informed consent. *American Journal of Psychiatry*, *134*, 285-289.

Pearson, B., & Piazza, N. (1997). Classification of dual relationships in the helping professions. *Counselor Education and Supervision, 37*(2), 89–99. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1997.tb00535.x

Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling & Development, 70*(1), 6–12. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x

Ponterotto, J. G. (1987). Client hospitalization: Issues and considerations for the counselor. *Journal of Counseling and Development, 65*, 542-546.

Romans, J. S. C., Boswell, D. L., Carlozzi, A. F., & Ferguson, D. B. (1995). Training and supervision practices in clinical, counseling, and school psychology programs. *Professional Psychology: Research and Practice, 26, 407–412*

Sherry, P. (1991). Ethical issues in the conduct of supervision. *The Counseling Psychologist, 19*(4), 566–584. https://doi.org/10.1177/0011000091194006

Siegel, M. (1979). Privacy, ethics and confidentiality. *Professional Psychology, 10*, 249-258.

Snyder, T. A., & Barnett, J. E. (2006). Informed consent and the psychotherapy process. *Psychotherapy Bulletin, 41,* 37-42.

Watkins, C. E. (1995). Psychotherapy supervision in the 1990s: Some observations and reflections. *American Journal of Psychotherapy, 49,* 568-581.

Woody, R. H., and Associates. (1984). *The law and practice of human services.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wulf, J., & Nelson, M. L. (2000). Experienced psychologists' recollections of internship supervision and its contributions to their development*. Clinical Supervisor, 19,* 123-145.

Yıldız, N. G. (2000). *Süpervizyon I ve II Ders YL Notları.* İstanbul Medipol Üniversitesi

Bölüm 44

2013 YILI ORTAOKUL 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM BOYUTUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

Bilal YILDIRIM[2]
Burhan AKPINAR[3]

1 Bu çalışma, birinci yazar tarafından Prof. Dr. Burhan Akpınar danışmanlığında yapılan 2013 Yılı Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi isimli doktora tezinden yararlanılarak yapılmıştır.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Antakya/Hatay, byildirim@mku.edu.tr, ORCID:0000-0002-4660-0904

3 Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Elazığ, bakpinar@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3509-0475

1. GİRİŞ

MEB tarafından geliştirilen ve 2013 yılında uygulamaya konulan fen bilimleri dersi (FBD) 3-8. sınıfları kapsamaktadır. 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı (FBDÖP) bir anlamda 2012 yılında Türk Eğitim Sisteminde 4+4+4 olarak adlandırılan ve ilköğretim kademelerini ilgilendiren bir yasa değişikliğinin sonucudur. Nitekim bu değişikliğe paralel olarak gerekli uyarlamalar için ilkokul ve ortaokul için güncellenen FBDÖP 2013 yılında yayımlanmıştır. Bahse konu bu güncelleme ve dersin isim değişikliği 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar kapsamında öğretim programlarında yapılan değişiklikleri kapsamaktadır (MEB, 2013).

2013 Yılı FBDÖP olarak anılan programın vizyonu şu şekilde ifade edilmiştir: "Tüm öğrenenleri fen okur-yazarı bireyler olarak yetiştirmek" Bu programla, araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, sorun çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili temasa geçen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu bireyler fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, tavır, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine dair anlayışa ve devinişsel becerilere sahiptir. Fen okur-yazarı bireyler, fen bilimlerine ilişkin temel bilgilere (Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler) ve gerçek çevrenin keşfedilmesine ilişkin bilimsel süreç becerilerine sahiptir.

FBDÖP'nda gerek öğrenme ve gerekse öğretim teorileri ve uygulamaları bakımından tümleşik bir perspektif tercih edilmiş olmasına rağmen; genel itibarıyla öğrencinin, bizatihi öğrenmesinden mesul olduğu, öğrenme prosesine faal katılımının temin edildiği, bilgiyi zihninde inşa etmeye imkan tanıyan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı benimsenir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen, öğrenmeyi ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırıcı ve yönlendirici rollerini üstlenirken öğrenci, bilginin mecrasını tetkik eden, sorgulayan, açıklayan ve tartışan birey rolünü üstlenir.

2013 Yılı FBDÖP'nın strateji ve yöntemleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

FBDÖP'na göre, derslerin planlanması ve uygulanmasında bireyin aktif; öğretmenin ise rehber ve yönlendirici olacağı öğrenme ortamları öncelenmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri sahasındaki bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak elde edebilmeleri için okul ve sınıf içi ve okul dışındaki öğrenme olanakları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre kurgulanır ve düzenlenir. Bu bağlamda randomize ve sistemetik olmayan öğrenme ortamlarından da yararlanılır.

1.1. Program Değerlendirme

Eğitimde program geliştirme, programın kurgulanması, geliştirilmesi, uygulanması, denenmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini barındıran düzenli ve hareketli süreçtir (Özdemir, 2009). Program değerlendirme, genel itibarıyla, uygulanan öğretim programı hakkında uygun ve geçerli araçlarla bilgi elde etmektir. Sonra bu toplanan bilgileri, alan yazında var olan ölçütlerle kıyaslayıp, programın verimliliği hakkında karar vermekten ibarettir (Erden, 1998). Eğitimde program değerlendirme, programın kazanımlarını elde etme seviyesinin tespiti, bunları elde etmede varsa problemlerin kaynaklarının belirlenip mümkün olan düzeltmelerin yapılması işlemlerini ihtiva etmektedir (Güven, 2008). Aslında program değerlendirme, her şeyden önce söz konusu programın uygulamadaki işe yararlığının test edilmesidir (Baykul, 1992). Zira ne kadar iyi hazırlandığı iddia edilse de, uygulamadaki sonuçları görülmeden önce bir program teoriktir, taslaktır, iyi niyet beyanıdır ve öngörüler takımıdır. Bunların uygulamada ne kadar gerçekleştiği ise ancak program değerlendirme ile anlaşılabilir.

1.2. Bağlamın Değerlendirilmesi

"Bağlam", program değerlendirme çalışmasının plan yapma aşamasıdır. Çevre değerlendirmesi olarak da adlandırılan bu boyut alan yazında genel anlamda ihtiyaç analizine karşılık gelmektedir. Bir anlamda "Proje, ne derecede önemlidir?" ve "Ne yapmalıyız?" sorularına cevap aranır. Bugünkü anlamda amaçlar ve program kazanımlarını belirlemek için gerekçeler veya dayanakların tespit edilmesidir. İhtiyaç analizinden çıkarılmış olan bu dayanaklar, program için gerçek şartları tanımlamaktadır. Bu aşamada araştırmacı, bu aşamada değerlendirmeye esas olan öğretim programının uygulanacağı ortamın, programın uygulanmasına hazır olma durumunu, mevcut kazanımların ve varsa buna dair önceliklerin, hedef kitlenin gereksinimlerine duyarlı olup olmadığını teşhis etmek ve bu hedeflerin (amaçlar) ihtiyaçlara yeterince hizmet edip etmediğini belirtmelidir. Bu aşamada, programın uygulanacağı bağlam (burada çevre ve bu çevreye ait tüm unsurlar) analiz edilir, program için istenilen gerçek çevresel şartlar tanımlanır. Aşamanın amacı, hedeflere temel olacak bilgilerin toplanması ve bu bilgilere göre hedeflerin belirlenmesini ifade eder. Bu analizde özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durulur. Bu nedenle bağlam değerlendirme, programla ilgili politika, ortam veya en azından bunlara dair gereksinimlerin değerlendirilmesini kapsamalıdır. Diğer taraftan bağlam analizi, programın revizyona ihtiyacı ve etkililiğe tesir eden unsurları belirlemek için kullanılmaktadır. Bu surette bağlam analizi programa ilişkin gereksinimler ölçümü olarak da isimlendirilir.

Bağlamın değerlendirilmesi neticesinde elde edilen veriler, karar verici mekanizmalar tarafından hedeflerin belirlenmesi, önceliklerin tespit edilmesi ve program hedeflerinin ihtiyaçlara ve tespit edilen problemlerle uyumlu olmasını sağlamak adına kullanılır. Aslında bu aşamada yapılan, olması istenilen ve var olan koşulların analizidir. Böylece programın doğru hedeflerle yönlendirilip yönlendirilmediğine ve elde edilen çıktıların programın hedefleri ile ne derecede örtüştüğüne dair değerlendirmede bulunulur. Bağlam değerlendirmesi, bir anlamda da, müfredatın zeminini ve temelini kritize etmek anlamına gelmektedir. Stufflebeam (2003), bu kritizeyi yürütecek kişi veya ekibin çalışmanın başı da dâhil olmak üzere her aşamasında bulunması ve değerlendirmeden çıkan sonuçlarının tahlili ile ve ihtiyaçların kritizesinde yürütülmesine yardımcı olması gereğine vurgu yapmaktadır. Bağlamın değerlendirilmesi süresince, programın uygulanacağı ortam saptanır ve bu ortamın gerektirdiği koşullara kafa yorulur. Bu aşamada belirlenen bazı sorular çerçevesinde bağlamın analizi yapılabilir. Bu sorular aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Programın amaç ve kazanımları, en başta öğrencilerin, cemiyetin ve ekonomik yaşamının ihtiyaçlarına yönelik midir?

2. Mevcut haliyle (uygulanacak olan, uygulamaya hazır olan) program, iş dünyasıyla iletişimi kapsamakta mıdır?

3. Programın hedefleri öğrencilerin ilerideki üst eğitimlere hazırlık temin etmekte midir?

4. Uygulamaya hazır olan müfredatın amaç ve kazanımları geçerli ve güncel midir?

5. Müfredatın uygulanacağı ortam ve koşullara gereksinimler nelerdir?

6. Program kazanımları buna dair gereksinimleri karşılamakta mıdır?

7. Programın çevre ayarlaması ve uygulamasıyla ilgili başka ne yapılması gerekmektedir?

Bu sorulara verilecek cevaplarla şekillenecek olan bağlam değerlendirme, öncelikle bir eğitim programında dikkate alınması gereken genel amaç ve kazanımların tespitini gerektirir. Böylece genel anlamda ihtiyaçlar, problemler, varlıklar ve fırsatlar tanımlanmış bir çevrede değerlendirilmiş olur. Buradaki gereksinimler; malum bir gayeyi realize etmek için lazım olan ya da bunun için faydalı görülen; sorunlar ve ihtiyaçları karşılamak için çözülmesi gereken bariyeri ihtiva eder. Bunun kapsamında ayrıca, mevcut olanaklar; hedeflere ulaşmayı destekleyecek erişilebilir olanakları; buradaki fırsatlar ise, söz konusu sorunları aşmak

için mali durumları içerir. Bağlam değerlendirmede, örgüt (burada okul), program, cemiyet ya da bir kişinin güçlü ve zayıf taraflarını ortaya koymak ve onları geliştirmek amacıyla yapılan SWOT analizini çağrıştırmaktadır (Orhan ve Ay, 2017; Turan, 2016; Dinçer, 2013; Özaydın, Günbatar, Önal ve Çakır, 2012).

1.3. Araştırmanı Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 2013 yılı ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı (FBDÖP)'nın bağlam boyutunu öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmanın bu genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 5. sınıf FBDÖP'nin bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

a) Fen bilimleri öğretmenlerinin 5. sınıf FBDÖP'nin bağlam boyutuna ilişkin görüşleri; görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim türü, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, öğrenim durumu, mezuniyet alanı ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Gerek ülkelerin gelişme ve kalkınması için ve gerekse bireylerin zihinsel gelişimi için fen eğitimi kritik öneme sahiptir. Bu önemine dayalı olarak bugün neredeyse bütün ülkelerde fen eğitimine büyük önem verilmektedir. Eğitime büyük önem veren ve bu uğurda büyük yatırımlara imza atan Türkiye'de de fen eğitime her zaman büyük önem verilmiştir. Bunun neticesi olarak da fen eğitimine okul programlarında geniş yer verilmiştir. Türkiye'de fen eğitimi, diğer birçok derste olduğu gibi önemli değişimler yaşayarak günümüze ulaşmıştır. Cumhuriyetin başından beri isim, amaç, içerik ve ders saati bakımından birçok kez yenilenen ve gözden geçirilen fen eğitimi programları, bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak yeniden masaya yatırılarak güncellenmiştir. Bu şekilde yeniden düzenlenen FBDÖP, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. FBDÖP, geçmiş deneyimler dikkate alınarak, mevcut dünya örnekleri incelenerek ve bilimsel-teknolojik gelişmeler ışığında uzmanlar ve ilgililer tarafından ciddi bir emek harcanarak hazırlanmıştır. Ancak ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, bir öğretim programının uygulamadaki etkililiği ve verimliliği her zaman tartışmalıdır. Çünkü öncelikle bilimsel, teknolojik ve sosyo-ekonomik değişme ve gelişmeler karşında mükemmel program gerçekçi değildir. Buna mukabil sürekli geliştirilerek bilimsel ve teknolojik bakımından daha iyi programlara ulaşmak anlayışı daha gerçekçidir. Nitekim bir öğretim programının başarısı, bu programının dayandığı kuramsal temellerin sağlamlığı,

programın geliştirilme aşamalarının bilimselliği, program geliştirme ekibinin ehil olması kadar, programın uygulamadaki sonuçlarına bağlıdır. Bu itibarla, 2013 Yılı FBDÖP'nin uygulamadaki başarısını belirlemek önemlidir. Program değerlendirmede, bu programların uygulanmasından birinci derecede etkili öğretmenlerin görüşleri kritik öneme sahiptir. Öğretim programının kurgulanma aşamasına ilişkin değerlendirme imkanı veren bağlam değerlendirme değerlendirmeye esas olan program hakkında önemli veriler sağlamaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de çok önemli bir yere sahip FBDÖP'nin kurgulanma aşaması açından ele alınmasını mümkün kılan bağlam değerlendirme başta eğitimin niteliği, verimliliği ile programın geliştirilmesi için çok önemlidir. Çünkü bu değerlendirme çalışmaları, FBDÖP'nın, öğretmen gereksinim ve taleplerinin ne derecede karşılandığının belirlenmesi ve varsa uygulamadaki mevcut aksaklıkların ortaya çıkarılması, buna bağlı olarak iyileştirmelerin yapılmasına imkân tanımaktadır. Böylece, FBDÖP'nin sürekli düzeltilerek, geliştirilmesi sonucunda ulaşılan eğitim kalitesi ile Türkiye'nin bilimsel ve teknolojik kalkınmasına fen eğitim bağlamında gereken destek sağlanmış olur. Zira fen bilimlerindeki gelişmelerin, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin esas kaynağı olduğu, toplumsal kalkınmaya ciddi katkıları olduğu bilinmektedir. (Özmen, 2004). Türkiye'nin 21. yüzyılda bilimsel ve teknolojik olarak diğer ülkelerle rekabet edebilme şansı, büyük oranda fen eğitimindeki başarısına bağlıdır.

2. YÖNTEM

2013 yılı 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam boyutunu öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeye yönelik bu araştırma, betimsel araştırma yöntemi ve tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Betimsel çalışmalar, bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak, incelenen durumu açıklamak ve tanımlamak için yapılır (Çepni, 2012). Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modeli bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modeli, araştırmanın konusunun durumuyla ilgili hipotezleri test etmek ya da soruları cevaplamak için veri toplamayı ya da betimlemeyi sağlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2000: 77,79).

2.1. Evren ve Örneklem

Evren, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009: 78). Buna göre çalışmanın evreni 2014-2015 yılında Türkiye genelindeki ortaokullarda görev yapan 35.486 fen bilimleri

öğretmenidir. Ancak araştırmada bahsedilen evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmayacağı için evren içinde yer alıp evreni temsil yeteneğine sahip örneklem üzerinde çalışma yapmak çalışmanın uygulanabilmesi, ekonomiklik gibi hususlarda kolaylık sağlayacağından (Ural ve Kılıç, 2005), örneklem olarak Türkiye'de görev yapan tüm fen bilimleri öğretmenlerini elden geldiğince temsil edecek bir grupla çalışılmıştır. Bu şekilde belli bir evrenin, belli sayıda birimlerin seçimiyle oluşan, evreni temsil eden birime örneklem denir (Balcı, 2018).

Türkiye'de 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı itibarıyla görev yapan 35.486 FBD öğretmenini %95'lik güven düzeyinde temsil etmede gerekli olan asgari katılımcı sayısı 381 olduğu (Anderson 1990 Akt: Balcı, 2004) ifade edilmektedir. Bu çalışmaya ise 663 öğretmen katkı sağladığından çalışmaya katılan öğretmenlerin Türkiye'deki tüm fen bilimleri öğretmenlerini temsil etmede sayı itibariyle yeterli olduğu söylenebilir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak fen bilimleri dersi öğretim programı değerlendirme anketi (FBDÖPDA) kullanılmıştır. Anket araştırmanın problemini oluşturan bağlam boyutunu içermektedir. Ankette yer alacak maddelerin tespiti için ilgili literatürde yer alan dokümanlar incelenmiş madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler Hayır, Kısmen veya Evet olarak cevaplanacak şekildedir. Akabinde bu taslak anket formu kapsam geçerliği bakımından fen bilimleri eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesine sunularak önerileri alınmıştır. Daha sonra bu taslak anket formu eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir öğretim üyesine sunularak önerileri alınmıştır. Bütün bu önerilerin sonucunda, ilgili taslak ankette gereken düzeltmeler, ekleme ve çıkarmalar yapıldıktan sonra anket formuna son şekli verilmiştir. Uygulamaya hazır olan FBDÖPDA, beşi kişisel bilgiler, 12'si 2013 yılı ortaokul 5. sınıf FBDÖP'nın bağlam boyutu ile ilgili toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Oluşturulan bu form, FBD öğretmenlerine elektronik olarak yönlendirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

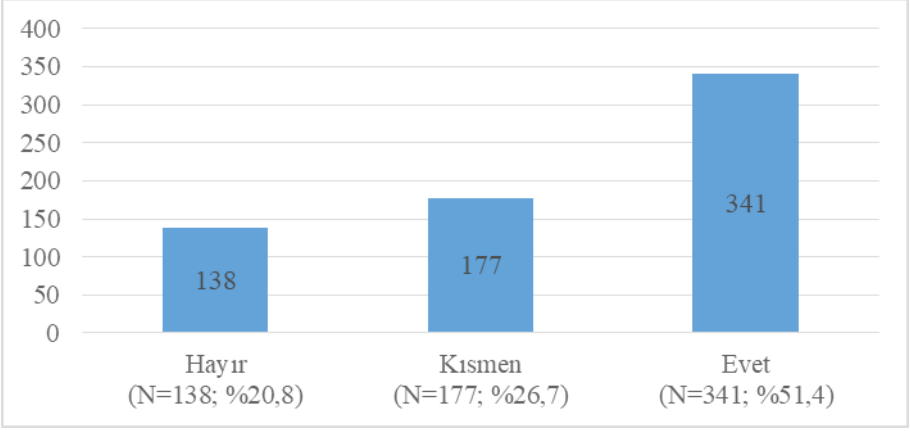
Araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri yüzde ve frekans almak tekniği ile çözümlenmiştir. Örnekleme dâhil FBD öğretmenlerinin FBDÖPDA'de yer alan ve evet, kısmen ve hayır şeklinde derecelendirilen anket sorularına verdiği cevaplar yüzde ve frekans almak tekniği ile çözümlenmiştir. Sorulara verilen cevaplar ile kişisel bilgiler arasındaki ilişki ise non-parametrik bir test olan ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler, araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda sistematize edilerek yorumlanmıştır. Araştırmada söz konusu çözümleme ve analizlerde anlamlılık düzeyi için $p = 0,05$ kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 2013 Yılı Ortaokul FBDÖP'nın "Bağlam" boyutunu değerlendirmek amacı ile hazırlanan 12 soruya öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin bulgular ve bu bulgulara dayalı yapılan yorumlar yer almaktadır. CIPP modelinin bağlam boyutu program geliştirme ve değerlendirme sürecinin planlanmasıdır. Planlama, bir anlamda ilgili çevrenin düzenlenmesi, mevcut durum analizi, programın genel amaç ve kazanımlarının tespitidir. Bu aşamada, programın uygulanması beklenen şartlar gözden geçirilir, varsa çevrenin sunduğu fırsatlar veya ihtiyaçlar belirlenir. CIPP modelinde Bağlamın en genel anlamı, ideal bir program için problemlerin teşhis edilmesidir. Dolayısıyla bu aşama, FBDÖP'ı için "Nasıl planlamalıyız" ve "Ne yapmalıyız?" sorusunun cevabını aramaktır. Bütün bunlarla ilgili olarak CIPP modelinin bağlam boyutu ile ilgili araştırmada tesis edilen 12 soru başlıklar şeklinde aşağıda yer almaktadır:

3.1. FBDÖP'nın Dünyadaki Gelişmelere Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerin "*Program, dünyadaki son gelişmeler dikkate alınarak hazırlanmış mıdır?"* sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 1'de görülmektedir.



Grafik 1: *FBDÖP'nın Dünyadaki Gelişmelere Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

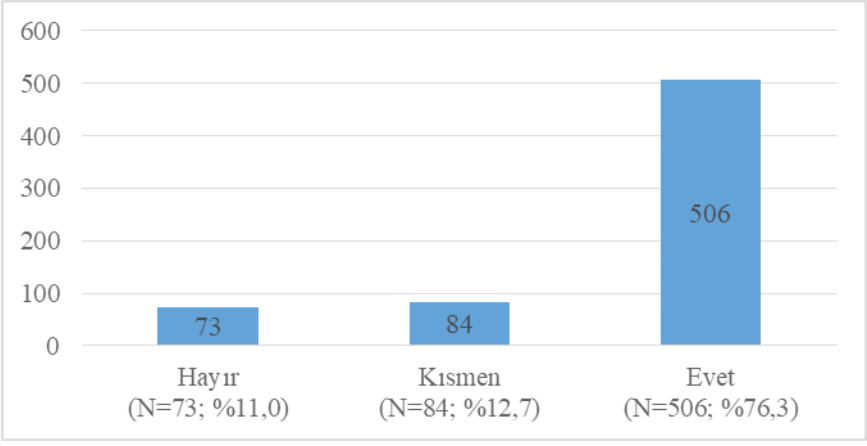
Yukarıdaki grafiğe göre öğretmenlerin %51,4'ü (n=341), programın dünyadaki gelişmelere uygunluğuna ilişkin soruya evet cevabını vermişlerdir. Bununla beraber FBDÖP'nin dünyadaki son gelişmelere uygunluğuna ilişkin soruya öğretmenlerin %26, 7'si (n=177) kısmen, %20,8'i (n=138) de hayır cevabını vermişlerdir. Oldukça yüksek olan bu oranlar öğretmenlerin önemli bir kısmının programın dünyadaki son gelişmelere uygun olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Programın felsefe, amaç ve içerik gibi birçok açıdan çağdaş dünyadaki ilgili programlara benzediği (Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015; MEB, 2013) ifade edilmiştir. Buna rağmen yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bir kısmı programın dünyadaki gelişmeleri takip etmediği, 25 yıl önce anlatılan konularla aynı konuları içerdiği, bu durumunda yeni ve hızla gelişen çağımızda programın çok alt basamak kaldığını, programın gelişmiş ülke programlarındaki yeniliklerin eklenerek güncellenip günümüze uygun hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının programın dünyadaki gelişmeleri yansıtmadığını düşünmelerinin nedeni içeriğinde yer alan konuların son gelişmelere uyumlu olmaması olabilir.

Grafik 1'de yer alan "*Program, dünyadaki gelişmeler dikkate alınarak hazırlanmış mıdır?"* sorusuna verilen yanıtlardaki farklılığın nedenini tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare (X^2) testi sonucunda öğretmenlerin kişisel özellikleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.2. FBDÖP'nın Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Program mevcut haliyle uygulanabilir nitelikte midir?*" sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 2'de görülmektedir.



Grafik 2: *FBDÖP'nın Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

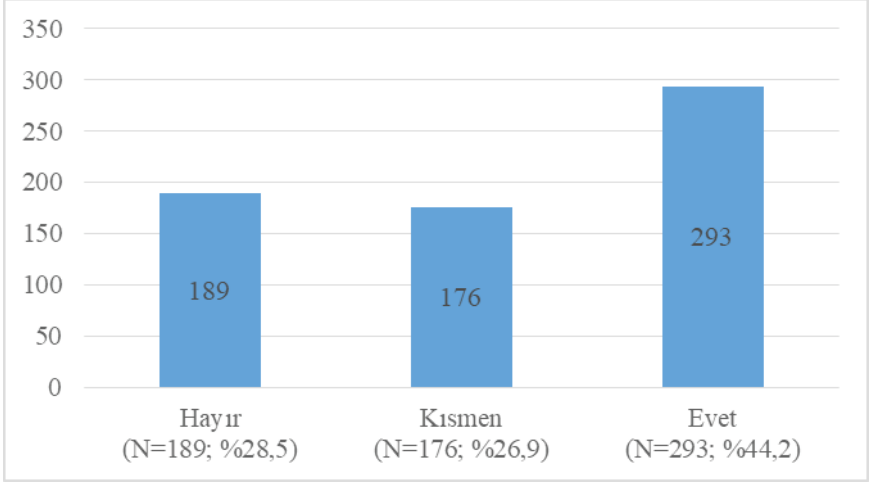
Grafik 2'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenler büyük oranda (%76,3; n=506), programı mevcut haliyle uygulanabilir bulmaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin büyük oranda programı mevcut haliyle uygulanabilir bulduklarını göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin programa yönelik olumlu tutuma sahip oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu olumlu tavrıyla ilgili Karatay, Timur ve Timur (2013), önceki programlara göre

2013 yılı FBDÖP'ndaki kazanım sayılarının azaltılmasının uygulamada öğretmenlere kolaylık sağlamasına bağlı olabileceğini ifade etmiştir (akt: Yaz ve Kurnaz, 2017). Diğer bir olasılık da, öğretmenlerin 2013 yılı program içeriğinde daha çok kavramsal bilgiye yer verilmiş olmasını (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017) olumlu bulmaları olabilir. Araştırmaya katılan FBD öğretmenlerinin, mevcut programa yönelik bu olumlu görüşleri, ilgili programın uygulamadaki etkililiği bakımından çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin benimsemediği bir öğretim programının uygulamada başarılı olması çok zordur. Bununla beraber programın uygulanabilirliğine ilişkin soruya öğretmenlerin %11,0'i (n=73) hayır, %12,7'si (n=84) kısmen cevabını vermişlerdir. Bu oran yüksek olmasa da, ilgili programın tam öğretimi için dikkate alınması gereken bir orandır. Çünkü çağdaş eğitim anlayışında programı uygulayan öğretmenler de dâhil hiçbir ilgilinin ihmal edilmemesi istenir

Grafik 2'de yer alan *"Program mevcut haliyle uygulanabilir nitelikte midir?"* sorusuna verilen yanıtlardaki farklılığın nedenini tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare (X^2) testi sonucunda öğretmenlerin kişisel özellikleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.3. FBDÖP'nın Toplumun Fen Alanında İhtiyaç Duyduğu Bireyi Yetiştirme Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Program toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmakta mıdır?"* sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 3'te görülmektedir.



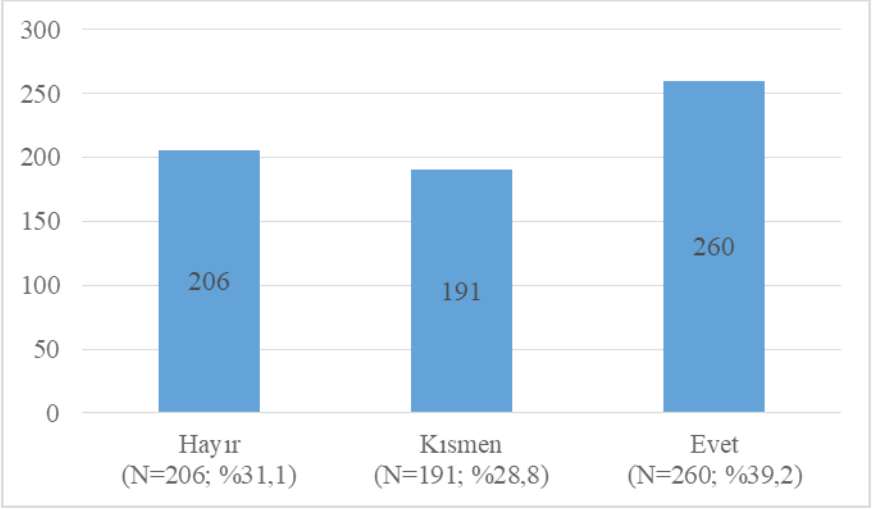
Grafik 3: *FBDÖP'nın Toplumun İhtiyaç Duyduğu Bireyi Yetiştirebilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Eğitim programları bir takım temeller üzerinde inşa edilir. Bunlardan birisi de sosyal temeldir. Bu temel, geliştirilen programın toplumun talep ve gerçekliklerine uygun olarak geliştirilmesini gerektirir (Akpınar, 2016). Bu anlamda araştırmada değerlendirilen 2013 yılı ortaokul FBDÖP'nın da toplumun fen alanıyla ilgili talepleri karşılaması beklenir. Bu durum CIPP modeline göre yapılan değerlendirmede de eğitim ortamının değerlendirilmesi, fırsatlar ve ihtiyaçların belirlenmesi bakımından da çok önemlidir. Bu itibarla araştırmada sorulan "*Program toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmakta mıdır?"* sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımının yer aldığı grafik 3'e göre öğretmenlerin sadece %44,2'si (n=293) FBDÖP'nın fen alanında toplumun ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmede yeterli bulmuştur. Öğretmenlerin %28,5'i (n=189) aksi yönde görüş belirtirken, %26,9'u (176) da "Kısmen" cevabını işaretlemiştir. Oysaki 2013 FBDÖP genel amaçlarında, bilimsel süreç becerilerine yönelik vurgular bulunmaktadır (Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014). Yine 2013 yılı FBDÖP'nda 21. yy. becerileri 2005 yılı programına göre daha çok vurgulanmıştır (Çolak, 2017). Benzer şekilde, 2005 yılı programında, "fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamı", 2013 programında "bilimin toplumsal katkısı" olarak ele alınmıştır (Eskicumalı, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan, 2014). FBDÖP'nın bütün bu toplumsal vurgusuna rağmen, öğretmenlerin programı bu konuda yetersiz bulması, programın toplumsal temelinin zayıf olmasından ziyade, öğretmenlerin programı toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesinde gerekli olan becerilere göre daha temel düzeyde görmelerinden kaynaklı olabilir.

Grafik 3'te görülen, "*Program toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmakta mıdır?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında, cinsiyet, görev yapılan yerleşim türü, mezuniyet alanı, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.4. FBDÖP'nın Öğrencileri Hayata Hazırlama Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Program, öğrencileri hayata hazırlama bakımından yeterli midir?*" sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 4'te görülmektedir.



Grafik 4: *FBDÖP'nın Öğrencileri Hayata Hazırlama Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri*

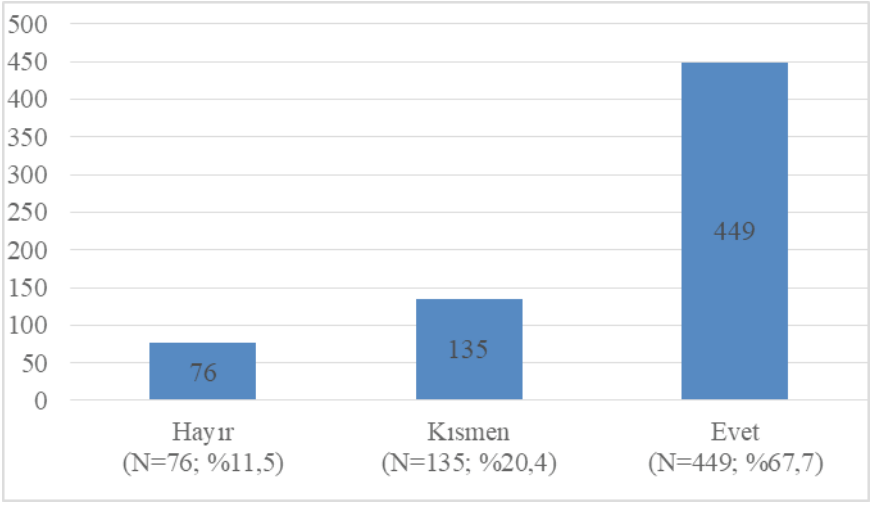
2013 yılı ortaokul FBDÖP'nın temel dayanaklarından birisi olan ilerlemeci eğitim felsefesinin en önemli iddialarından birisi de, okul ile günlük yaşam arasındaki duvarları ortadan kaldırmaktır (Cevizci, 2011). İlerlemeci felsefenin bu iddiası, "okulun amacı, öğrencileri hayata hazırlamak değildir, zira okul yaşamın kendisi olmalıdır" şeklinde dile getirilmektedir. Nitekim ilerlemeciliğin bu özelliği 2013 yılı ortaokul FBDÖP'na yansımış ve buna genel amaçlar başta olmak üzere birçok yerde referans verilmiştir. Buna ilişkin olarak araştırmada öğretmenlere "*Program, öğrencileri hayata hazırlama bakımından yeterli midir?"* şeklinde sorulan soruya verilen cevapların dağılımının bulunduğu grafik 4'e göre, öğretmenlerin sadece %39,2'si (n=260), FBDÖP'nı öğrencileri hayata hazırlamada yeterli bulmuştur. Öğretmenlerin %28,8'i (n=191) 2013 FBDÖP'nı ilgili konuda "Kısmen" yeterli bulurken; %31,1'i (n=206) de yetersiz bulmuştur. Bu bulgu, Er, Şen, Sarı ve Çelik'in (2013), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin 'Yaşamımızdaki Elektrik' ünitesinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla tam olarak ilişkilendirmede başarısız oldukları şeklindeki araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Gömleksiz ve Yüksel'in (2003) araştırmasında, öğrencilerin "Fen bilgisi dersinde öğrendiklerimiz günlük hayatta kullanılmaz" görüşünü benimsedikleri belirlenmiştir. Oysaki beklenen, öğrencilerin bu derste öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmeleridir. Çünkü fen bilimleri günlük hayatın her safhasını ilgilendiren yaşamın ayrılamaz bir parçasıdır. Bu yüzden de hangi yaşta olursa olsun, bütün insanlar içinde yaşadıkları dünyada geçerli temel fen prensiplerini öğrenmek isterler (Gürdal, 1992).

Önceki sorulara verdikleri cevaplardan anlaşıldığı üzere, FBDÖP'nı felsefi olarak olumlu bulan ve uygulanabilir gören öğretmenlerin, aynı programı hayata hazırlama noktasında yetersiz bulması dikkat çekicidir. Bu durum, ilgili programın geliştirilme sürecinde, özellikle yaşam ihtiyaçları konusunda planlamanın iyi yapılmadığı anlamına da gelebilir. Zira hayata hazırlama gibi ihtiyaçların karşılanamamasının olası bir nedeni, programın geliştirilme aşamasında ihtiyaç analizinin yetersizliği veya eksikliği olabilir. Nitekim bu bulgular, MEB'in özellikle son yıllardaki bütün iddia ve söylemlerine rağmen, TES'de öğretim programlarının gerçek yaşamdan kopuk, teorik ağırlıklı bilgilerle yüklü olduğuna dair var olan kamuoyundaki kanaatin yabana atılır olmadığını göstermektedir.

Grafik 4'te görülen, "Program, öğrencileri hayata hazırlama bakımından yeterli midir? "sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında görev yapılan yerleşim türü, mezuniyet alanı, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır [X^2=8,229; df=2; p<0,05]. Buna göre, kadın öğretmenler (%51,7; n=135), FBDÖP'nı, öğrencileri hayata hazırlama konusunda, erkek öğretmenlerden (%48,3; n=126) daha fazla yeterli görmüşlerdir.

3.5. FBDÖP'nın Felsefesine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Programda benimsenen felsefe günümüze uygun mudur?*" sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 5'te görülmektedir.



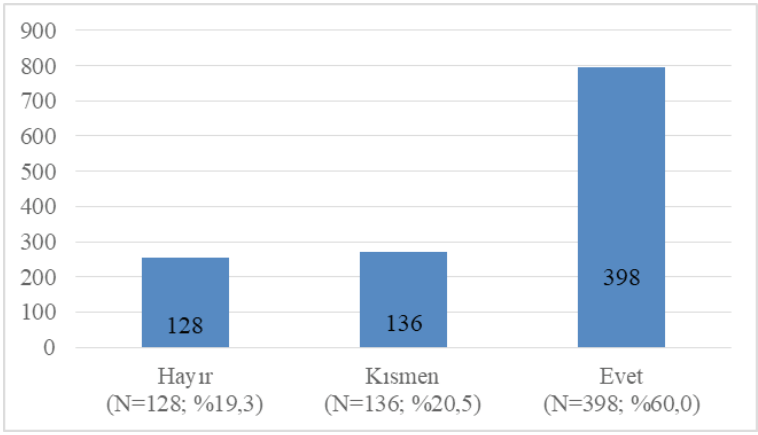
Grafik 5: *FBDÖP'nın Felsefesinin Günümüze Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Grafik 5'te görüldüğü gibi, öğretmenler *"Programda benimsenen felsefe günümüze uygun mudur?"* şeklindeki soruya %67,7 oranında (n=449) "Evet"; %20,4 (n=135) "Kısmen" ve %11,5 de (n=76) "Hayır" cevabını vermişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin, FBDÖP'nın felsefesini genel olarak günümüze uygun bulduklarını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Filiz-Büyükalan ve Kaya'nın (2013), ilgili programda hedef ve amaçların kendi içinde bütünlük ve süreklilik oluşturmadığı, dolayısıyla da felsefi temelinin iyi olmadığı şeklindeki bulgusuyla örtüşmemektedir. Nitekim günümüzde Türkiye'ye benzer şekilde, gelişmiş birçok ülkenin eğitim sistemlerinin ilerlemeci eğitim felsefesi ile yapılandırmacılığa dayalı olduğu bilinmektedir. Bu itibarla Türk Eğitim Sistemi (TES)'de yer alan öğretim programlarının felsefi olarak çağdaş (Teyfur ve Teyfur, 2012; Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004) olduğu söylenebilir. Buna dayanarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin felsefi olarak programa ve dolayısıyla da ilerlemeci eğitim felsefesi ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları yorumu yapılabilir. Araştırmada az da olsa (%11,5) program felsefesini günümüze uygun bulmayan öğretmen görüşleri, bu öğretmenlerin FBDÖP'nın felsefi dayanaklarını tam olarak bilmemesine veya bu felsefeyi benimsememelerine bağlı olabilir.

Grafik 5'te yer alan "*Programda benimsenen felsefe günümüze uygun mudur?*" sorusuna verilen cevaplar arasında yapılan ki-kare (X^2) testi sonucunda; mesleki kıdem değişkenine göre anlamı fark tespit edilmiştir [X^2=18,927; df=8; p<0,05]. Buna göre, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler (%53,3; n=240), program felsefesini, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlara göre (%5,6; n=25), günümüze daha uygun bulmaktadır. Bunun olası bir nedeni, son yıllarda Eğitim Fakültelerinde ilerlemeci ve yapılandırmacılığa daha fazla vurgu yapılması sonucunda, yeni mezun FBD öğretmenlerinin, bu yaklaşımları önceki mezunlardan daha iyi bilmeleri olabilir. Konuyla ilgili olarak Yıldırım (2011), araştırmasında, öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi düzenlemeleri yapılandırmacılığa göre yapmalarında kıdemin önemli bir değişken olduğu belirlemiştir.

3.6. FBDÖP'nın Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Ders programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış mıdır?*" sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 6'da görülmektedir.



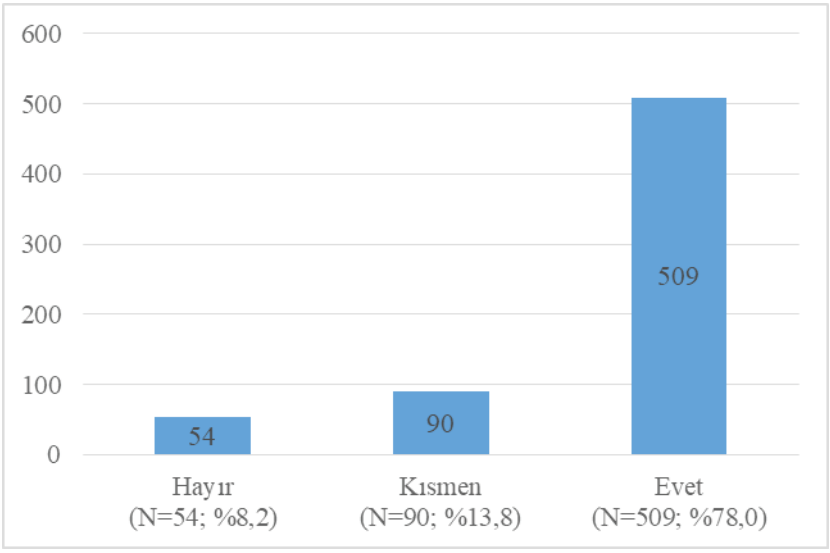
Grafik 6: *FBDÖP'nın Öğrenci İlgi ve İhtiyaçlarına Uygunluğuna Dair Öğretmen Görüşleri*

2013 yılı FBDÖP'nda vurgulanan hususlardan birisi de öğrenci merkezli anlayıştır. Çünkü pragmatik felsefeye dayalı programda kazanımlar ve diğer program öğeleri öğrenci ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak esnek biçimde belirlenir (Arsal, 2011). Araştırmada buna yönelik olarak sorulan soruya öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımı gösteren grafik 6'ya göre öğretmenlerin %60'ı (n=398), ilgili programın öğrenci ilgi ve ihtiyacına yönelik olarak hazırlandığı görüşündedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin, FBDÖP'nın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğunu orta düzeyde bulduklarını göstermektedir. Bununla beraber öğretmenlerin %20,5'i (n=136) programı "Kısmen" öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bulurken; %19,3'ü (n=128) da bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Grafik 6'da görülen, öğretmenlerin "Ders programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış mıdır?" sorusuna verdiği cevaplar arasında cinsiyet, görev yapılan yerleşim türü, mezuniyet alanı ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; eğitim düzeyi değişkenine göre anlamı fark vardır [X^2=6,453;df=2; p<0,05]. Buna göre, lisans mezunu öğretmenler (%86,7; n=345), lisansüstü mezunlarından daha fazla (%13,3; n=53), programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış olduğu görüşündedirler. Bu bulgu, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerinin, konuyla ilgili olarak daha yüksek beklentiler içerisinde olmasıyla ilişkili olabilir.

3.7. Programdaki Konuların Öğrencilerin Öğrenme Seviyelerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Programdaki konular öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun mudur?*" sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 7'de görülmektedir.



Grafik 7: *Programdaki Konuların Öğrencilerin Öğrenme Seviyelerine Uygunluğuna Dair Öğretmen Görüşleri*

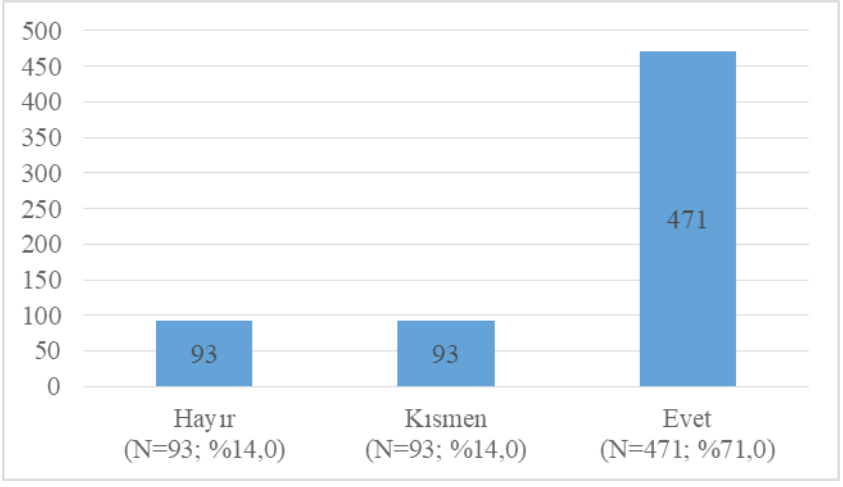
2013 yılı ortaokul FBDÖP'nın temel olarak ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacılığa dayalı olarak geliştirildiği ifade edilmektedir. Yapılandırmacılığın en önemli bir gerekliliği de programın öğrenci merkezli olması, öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre geliştirilmiş olmasıdır. Bu konuda öğretmenlere "*Programdaki konular öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun mudur?"* şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin verdiği cevapların yer aldığı grafik 7'ye göre öğretmenlerin %78,0'i; (n=509), FBDÖP'nı öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda programı öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun bulmasına karşın öğretmenlerin %8,2'si (n=54) olumsuz görüş belirtmiş ve %13,8'i (n=90) de, programı öğrencilerin öğrenme düzeylerine kısmen uygun bulmuştur.

Grafik 7'de görülen, "*Programdaki konular öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun mudur?"* sorusuna verilen cevaplar arasında yapılan ki-kare (X^2) testi sonucunda; alan değişkenine göre anlamı fark tespit edilmiştir [X^2=6,265; df=6; p<0,05]. Buna Fen alanından mezun olan öğretmenlerin (%85,1; n=496) Kimya alanından mezun olan öğretmenlere (%62,5; n=15) göre programın öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

3.8. FBDÖP'nın Öğrencilerin Yaş ve Gelişim Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Program, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun mudur?*" sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 8'de görülmektedir.



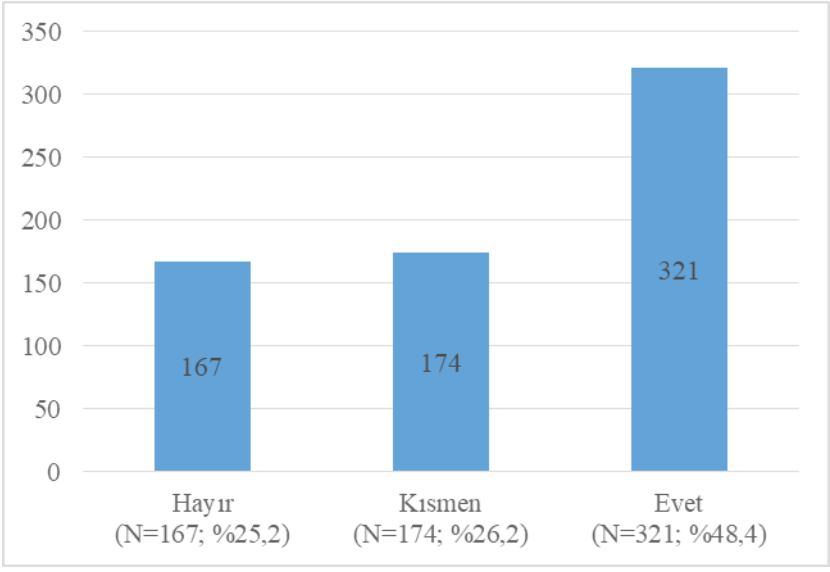
Grafik 8: *FBDÖP'nın Öğrencilerin Yaş ve Gelişim Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

2013 yılı ortaokul FBDÖP'nın temel olarak ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacılığa dayalı olarak geliştirildiği ifade edilmektedir. Yapılandırmacılığın en önemli bir gerekliliği de programın öğrenci merkezli olması, öğrencilerin gelişim özelliklerine göre geliştirilmiş olmasıdır. Bu konuda öğretmenlere "*Program, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun mudur?"* şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin verdiği cevapların yer aldığı grafik 8'e göre öğretmenlerin önemli bir kısmı (%71,0; n=471), FBDÖP'nı öğrenci yaş ve gelişim düzeyine uygun bulmaktadır. Bu bulgu, Yaz ve Kurnaz'ın (2017), yaptıkları çalışmada ulaştıkları "2013 yılı ortaokul FBDÖP kazanımlarının öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak düzenlendiği" şeklindeki bulgularla örtüşmektedir. Karatay, Timur ve Timur (2013) da yaptıkları çalışmada 2013 yılı FBDÖP'nda "sınıflar ilerledikçe kazanım sayılarının arttığını ve bunun da öğrencinin bilişsel becerisi ve gelişimi için faydalı bir yaklaşım olduğu düşünülebilir" tespitinde bulunmuşlardır. Bir öğretim programının uygulamadaki başarısının ilgili hedef kitlenin özelliklerine uygun olmasına bağlı olduğu hatırlandığında, bu durumun önemi daha iyi anlaşılır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda 2013 yılı ortaokul programın öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun bulmasına karşın öğretmenlerin %14'ü

(n=93) olumsuz görüş belirtmiş ve yine %14,0'ü (n=93) de, programı "kısmen" öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun bulmuştur. İlgili programın ileriki yıllarda daha da geliştirilebilmesi bakımından oranı düşük de olsa, tüm görüşler dikkate alınmalıdır.

3.9. FBDÖP'nın Fen Okur-Yazarı Yetiştirme Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Program, öğrencileri fen okur-yazarı olarak yetiştirme potansiyeline sahip midir*?" sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 9'da görülmektedir.



Grafik 9: *FBDÖP'nın Fen Okur-Yazarı Yetiştirme Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri*

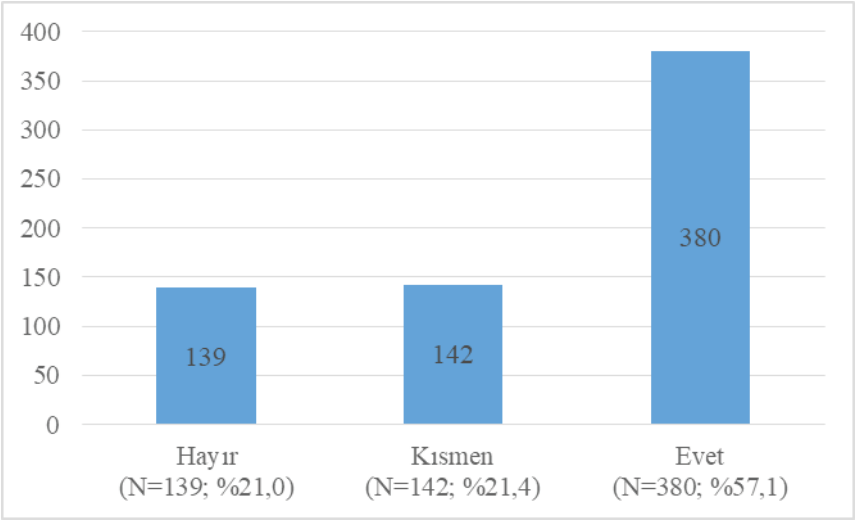
Grafik 9 incelendiğinde, öğretmenlerin "*Program, öğrencileri fen okur-yazarı olarak yetiştirme potansiyeline sahip midir*?" şeklindeki soruyu %48,4 (n=321) oranında "Evet" şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %26,2'si (n=173) de, bu potansiyelin "Kısmen" olduğu görüşündedir. Bu bulgu, FBDÖP'nın öğrencilere fen okur-yazarlığı becerisini orta düzeyde kazandırdığı biçiminde yorumlanabilir. Bir önceki program ile ilgili Araz'ın (2013) ilköğretim 4 ve 5. sınıflar üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Doğan ve Yılmaz (2013) da yaptıkları araştırmasında, öğretmenlerin önceki programı, öğrencileri fen ve teknoloji okuryazarı yapma rolü yönünden olumlu ve yeterli bulduklarını tespit etmişlerdir. Yine önceki fen programı

ile ilgili fen bilgisi öğretmenleri (Akgün, Özden ve Çinici, 2013) fen okur-yazarlığı algısının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu noktada vurgulanması gereken, 2013 yılı ortaokul FBDÖP'nın vizyonu ve en önemli amacı fen okur-yazarlığı olduğuna göre, öğretmenlerin neden bu potansiyeli orta düzeyde görmüş olduklarıdır. Nitekim öğretmenlerin %25,2'sinin (n=167), programın bu potansiyele sahip olmadığı görüşünde olması da dikkat çekicidir.

Grafik 9'da görülen, "Program öğrencileri fen okur-yazarı olarak yetiştirme potansiyeline sahip midir?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, görev yapılan yerleşim türü, mezuniyet alanı, öğrenim ve düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır [X^2=13, 719; df=8; p<0,05]. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (%50,5; n=162), 16-20 yıl kıdemli öğretmenlere (%7,2 n=23) göre, FBDÖP'nın fen okur-yazarı yetiştirme potansiyeli konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bunun olası bir nedeni, Eğitim Fakültelerinde son yıllarda fen okur-yazarlığına daha fazla vurgu yapması sebebiyle, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu konuda daha hazırlıklı olmaları olabilir.

3.10. Program Kazanımların Temel Becerileri Kazandırma Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Kazanımlar programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterli midir?"* sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 10'da görülmektedir.



Grafik 10: *FBDÖP Kazanımlarının Temel Becerileri Kazandırma Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Grafik 10'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,1'i (n=380) program kazanımlarının hedeflenen temel becerileri kazandırma yeterliliğine sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu oranın çok yüksek olmaması öğretmenlerin program kazanımlarının hedeflenen temel becerileri orta düzeyde kazandırma yeterliliğine sahip olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı konuda öğretmenlerin %20 ,0'si "Hayır" (n=139) ve %21,4'ü ise (n=142) "Kısmen" yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna göre, ilgili programda yer verildiği halde (Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014), kazanımların bilimsel süreç becerilerini orta düzeyde kazandırdığı yorumu yapılabilir. Bu durum, ülkemizin bilimsel gelişmesi bakımından son derecede yetersizdir. Dolayısıyla bunun olası nedenlerinin belirlenmesi kritik öneme sahiptir. Konuyla ilgili olarak aşağıda yer alan doğrudan alıntılar bu olası nedenler hakkında fikir vermektedir:

Ö-630, "*Konularla ilgili kazanımların azaltılması programın zayıf yönüdür"* [Trabzon-İlçe, 3, K].

Ö-82, *"Kazanımlar yetersiz ve programın içeriği çok boş. 5. sınıflarda yenilenen programdan sonra dersler daha bir durağan geçmeye başladı. Yeri geliyor 4 saat hatta 6 saat aynı kazanım işleniyor. Bu durum öğrencinin sıkılmasına yol açıyor"* [Kilis-Köy, 5, E].

Ö-524, "*Kazanım sayısı biraz daha arttırılabilir. Kitabın kalitesi arttırılmalı"* [Nevşehir-Köy, 10, E].

Ö-594, "*Kazanımlar eğitim-öğretim sureci boyunca yeterli bulunmamaktadır. Yeni kazanımlar ya da ek etkinlikler eklenmelidir"* [Şırnak-İlçe, 1, K].

Ö-247, "*Daha çok etkinlik ile desteklenmesi lazım. Kazanım sayısı az ve süreyi doldurmak oldukça zor. Bu nedenle uygulama kısmının ağır basması gerekir"* [E, 2, Mardin-İlçe].

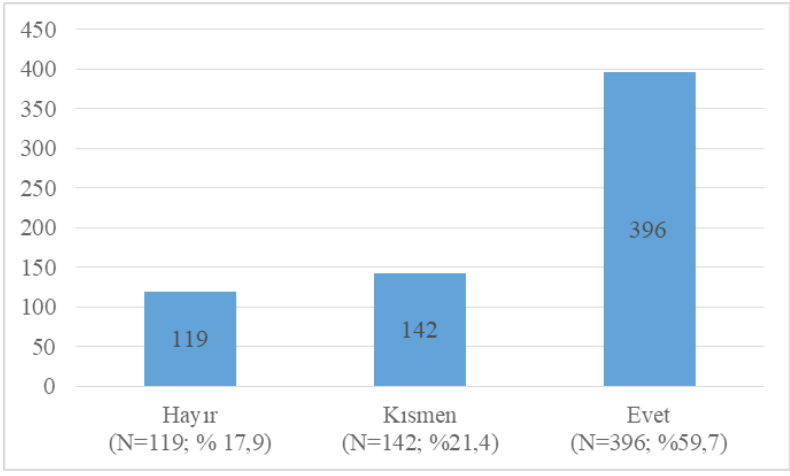
Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, öğretmenler programdaki kazanımların sayıca az ve içeriğin yetersiz olmasını ve etkinliklerin yer almamasını temel becerileri kazandırmadaki yetersizliğin nedenlerinden biri olarak görmektedirler. Bu durum, etkinliklere daha fazla yer verilmesi amacıyla, azaltılan program kazanımlarının öğretmenler tarafından doldurulamadığını göstermektedir. Programda etkinlikler bulunmayıp kaynak kitap kullanımının da yasaklanmış olduğu da göz önüne alınırsa sadece yalın program ve kitapla öğretmenler dersleri öngörülen temel becerilere ulaşacak biçimde işleyememektedirler.

Grafik 10'da görülen, "Kazanımlar programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterli midir?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem, mezuniyet durumu, görev yapılan yerleşim

türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı fark vardır [X^2=18,857; df=6; p<0,05]. Buna göre, fizik alanından mezun öğretmenler (%88,4; n=334), kimya alanından mezun öğretmenlere göre (%2,6; n=10), programın temel becerileri kazandırmada daha fazla yeterli olduğu görüşündedirler. Konuyla ilgili daha olumsuz görüşlere sahip kimya alanı mezunu öğretmenlerin bu görüşleri, bilimsel süreçle ilgili daha fazla beklenti içerisinde olmalarına bağlı olabilir.

3.11. Programın Fen Bilimlerinin Teknoloji, Toplum ve Çevre ile İlişkilerini Anlama Yeterliği Kazandırma Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "K*azanımlar, öğrencilere fen bilimlerinin teknoloji-toplum ve çevre ile ilişkilerini anlama yeterliği kazandıracak nitelikte midir?"* sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 11'de görülmektedir.



Grafik 11: *Programın Fen Bilimlerinin Teknoloji, Toplum ve Çevre ile İlişkilerini Anlama Yeterliğini Kazandırma Potansiyeline İlişkin Öğretmen Görüşleri*

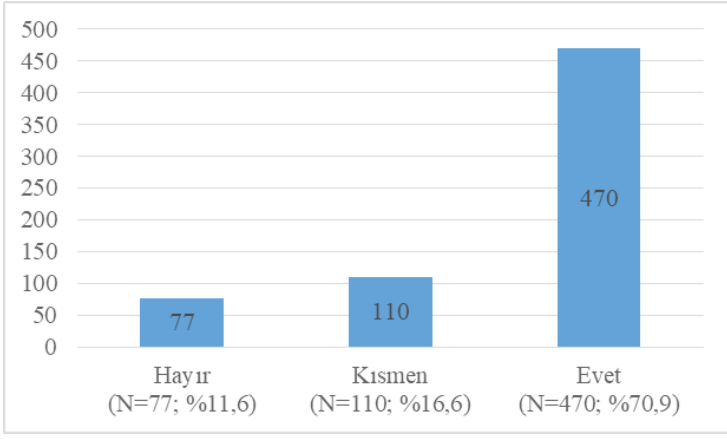
CIPP Modeline göre program değerlendirmede Bağlam boyutunda ihtiyaçların değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirmeye konu olan 2013 Yılı Ortaokul FBDÖP'nın teknoloji, toplum ve çevre ile ilişkilerini anlama yeterliğini kazandırması, fen okur-yazarlığı için çok önemli bir ihtiyaçtır. Bu programın söz konusu ihtiyacı ne derecede karşıladığına ilişkin olarak sorulan "K*azanımlar, öğrencilere fen bilimlerinin teknoloji-toplum ve çevre ile ilişkilerini anlama yeterliği kazandıracak nitelikte midir?"* sorusuna verilen cevaplar grafik 11'de görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin %59,9'u (n=397), FBDÖP kazanımlarının fen bilimlerinin

teknoloji-toplum ve çevre ile ilişkilerini anlama yeterliğini kazandırma niteliğine sahip olduğu görüşündedirler. Bu bulgu, 2013 yılı ortaokul FBDÖP kazanımlarının teknoloji, toplum ve çevre ile ilişkilerini anlama yeterliğini kazandırmasına yönelik planlamaların orta düzeyde tutarlı olduğunu gösterir. Bu konuda çalışma yapan, Aydın ve Ersoy (2013), FBD öğretmenlerinin önceki programdaki teknoloji, toplum ve çevre kazanımlarının çevre bilinci geliştirmede yeterli bulduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin %17,9'u (n=119) ise 2013 FBDÖP kazanımlarının fen bilimlerinin teknoloji-toplum ve çevre ile ilişkilerini anlama yeterliğini kazandırma niteliğine sahip olmadığı yönde görüş bildirmiş ve %21,4'ü de (n=147) programın bu yeterliliği "Kısmen" kazandırabileceğini belirtmişlerdir. Yalaki (2014), bunun olası sebeplerini, teknoloji, toplum ve çevre eğitiminin gerçek anlamda uygulanmasının ciddi insan kaynakları yatırımı, yönetim desteği ve materyal kaynakları gerektirdiğini, dolayısıyla da Türkiye'deki mevcut fen eğitimi programlarının teknoloji, toplum ve çevre eğitimine yer verme şeklinin yetersiz kaldığı ile açıklamaktadır.

Grafik 11'de görülen, "Kazanımlar, öğrencilere fen bilimlerinin teknoloji-toplum ve çevre ile ilişkilerini anlama yeterliği kazandıracak nitelikte midir?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, görev yapılan yerleşim türü, mezuniyet durumu, tahsil, kıdem ve alan değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.12. FBDÖP'nın Olumlu Tutum ve Değer Kazandırma Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumlar

Öğretmenlerinin "*Program kazanımları, öğrencilere fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum ve değer kazandıracak nitelikte midir*?" sorusuna verdiği cevapların dağılımı grafik 12'de görülmektedir.



Grafik 12: *FBDÖP'nın Olumlu Tutum ve Değer Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Bireyi merkeze alan ve tüm boyutlarıyla geliştirilmesini amaçlayan bir öğretim programının, öğrencilere bilişsel yeterlikler kazandırması yanında, duyuşsal özellikler de kazandırması beklenir. Araştırmada buna ilişkin olarak sorulan "*Program kazanımları, öğrencilere fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum ve değer kazandıracak nitelikte midir*?" sorusuna katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar grafik 12'de görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük kısmı (%70,9; n=470) programın ilgili duyuşsal özellikleri kazandırmada yeterli bulurken; %16,6'sı (n=110) "kısmen" yeterli bulmakta ve %11,6'sı (n=77) da yetersiz bulmaktadır. Bu bulgu, FBDÖP'nın birey özelliklerine atıfta bulunan psikolojik temelinin (Akpınar, 2106), öğretmenler tarafından sağlam bulunduğu biçiminde yorumlanabilir. Yeşilyurt, Kurt ve Temur'un (2014) araştırma bulgusuyla paralellik gösteren bu durum, öğrencilerin gerek bütünsel gelişimi ve gerekse akademik başarısı için önemlidir. Zira araştırmalar fen çalışmalarına karşı öğrenci tutumları ile bu dersteki uygulamalar (projeler) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Yalvaç ve Sungur, 2000). İlgili programı okutan öğretmenlerden oluşan katılımcıların 2013 yılı ortaokul FBDÖP kazanımlarını bu konuda yeterli bulması çok önemlidir. Çünkü gerek bireyin bilgi, tutum ve beceri olmak üzere tüm yönlerden gelişmesi ve gerekse öğrencilerin bu dersteki akademik başarıları, dersle ilgili olumlu tutum ve tavırlara bağlıdır

Grafik 12'de görülen, "Program kazanımları, öğrencilere fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum ve değer kazandıracak nitelikte midir?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, görev yapılan yerleşim türü, mezuniyet alanı ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark vardır [X^2=8,218; df=4; p<0,05]. Buna göre, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenler (%94,5; n=444), Fen-Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü mezunu öğretmenlere göre (%5,5; n=26), daha fazla olarak, programın olumlu fen tutumları kazandırdığı görüşündedirler. Bunun olası bir nedeni, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Bölümü mezunu öğretmenlerin, öğrencilerin duyuşsal özellikleri konusunda daha duyarlı olması olabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu başlık altında 2013 yılı ortaokul 5. sınıf FBDÖP'nın bağlam boyutunun değerlendirilmesinde yer alan sorulara ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Bağlam boyutu, programın çevre düzenlemesi ve öngörüleri niteliğinde olduğu için araştırmada ulaşılan sonuçlar bu çerçevede ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan FBD öğretmenleri çoğunlukla (%67,7), FBDÖP'nda benimsenen felsefeyi günümüze uygun bulmuşlardır. İlgili MEB dokümanlarında (MEB, 2005; MEB, 2013) FBDÖP'nın İlerlemeci ve Yapılandırmacılığa dayandığına vurgu yapıldığına göre, katılımcı öğretmenlerin, İlerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşımı günümüze uygun gördükleri ve çağdaş kabul ettikleri söylenebilir. Bu kabulün, öğretim sürecinde FBDÖP'nın doğasına uygun olarak uygulanabilmesini kolaylaştıracağı ve bunun da Ülkemizin bilimsel gelişmesine katkı sağlayacağı sonucuna varılabilir. Araştırmada, öğretmenlerin sadece yarısı (%51,4), FBDÖP'nı dünyadaki gelişmelere uygun bulmuşlardır. Aynı programın felsefesini büyük oranda çağdaş bulan öğretmenlerin, bu programı dünyadaki gelişmelere orta düzeyde uygun bulması dikkat çekicidir. Kaldı ki, dünyadaki değişme ve gelişmelere paralel bir eğitim anlayışının olduğu toplumlar ayakta kalabilir (Akpınar, Günay ve Hamurcu, 2005).

Bir öğretim programının geliştirilme aşamasındaki çaba ve öngörülerin gerçekte ne derecede işlediği, ancak uygulamada oraya çıkarılabilir. Konuyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenler, mevcut haliyle FBDÖP'nı çoğunlukla (%76,3) uygulanabilir nitelikte olduğu görüşündedirler. Aynı programın uygulanabilirliği konusundaki çekincelerin, okulların fiziki altyapısı ile laboratuvar eksikliğinden kaynaklı bazı sınırlılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Fen bilimlerinin hayatla doğrudan ilgili olması, buna dair öğretim programının ve öğretim sürecinin de gerçek yaşamla ilgili olmasını gerektirir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %39,4'ü, FBDÖP'nı uygulamada öğrencileri hayata hazırlama konusunda yeterli bulmuştur. Konuyla ilgili araştırmalarda (Balbağ ve Karaeer, 2016; Gömleksiz ve Yüksel, 2003) benzer vurguların olması, sorunun çapı hakkında fikir vermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin sadece %44,2'si FBDÖP'nın toplumsal ihtiyaçları karşılamada yeterli bulmuştur. Oysa erken yaşlarda verilecek fen eğitimin sağlam zeminler üzerine oturtulması ve birey ile toplumun ihtiyacını karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir. (Gürdal 1992; Turgut 2001, Akt:Yıldırım ve Akgün, 2015). Benzer şekilde öğretmenler, FBDÖP'nı, fen okur-yazarı yetiştirme potansiyeli bakımından da yetersiz (%48,4) bulmuşlardır. FBDÖP'nın öğrencileri hayata hazırlama, toplumsal ihtiyaçları karşılama ve fen okur-yazarı yetiştirmede noktasında yetersiz bulunması, programın geliştirilme sürecinde, yaşam ihtiyaçları konusundaki planlamanın (ihtiyaç analizinin) iyi yapılmadığını göstermektedir. Nitekim kamuoyunda eğitim sistemimizin gerçek yaşamdan kopuk, teorik ağırlıklı ve sınav odaklı olduğuna dair yaygın bir kanaat mevcuttur.

Araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğu (%67), FBDÖP kazanımlarını açık ve anlaşılır bulmuşlardır. Yine öğretmenlerin çoğuna göre (%71), FBDÖP, öğrenci yaş ve gelişim düzeyine uygundur. Aynı öğretmenlerin yarısından fazlası (%60,6) bu programı, öğrenci merkezli olarak uygulanabilir bulurken, yine yaklaşık yarısı (%60) da, programın öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin, öğrenen merkezli bu kabulleri 2013 yılı FBDÖP'nın uygulamadaki etkililiği bakımından önemlidir. Zira öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip öğretmenlerin, öğrencilerini her bakımdan geliştirmede daha fazla fırsatlar sunduğu belirtilmektedir (Kılıççı, 1992). Benzer şekilde araştırmada, öğretmenlerin yarısından fazlası (%57), FBDÖP kazanımlarının temel becerileri kazandırdığını görüşünde iken; bu kazanımların teknoloji, toplum ve çevre ile ilişkilerini anlama yeterliliğini kazandırdığı görüşünde olanların oranı ise %59,9'dur. Bu oranların istenen düzeyde olmamasına dayalı olarak, FBDÖP'nın kazanımlarının açıklık ve anlaşılırlığı, öğrenci merkezli uygulanabilirliği ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu bakımından istenilen şartları orta düzeyde tanımlayabildiği belirtilebilir. Bütün bunların sonucunda, FBDÖP kazanımlarının belirlenmesi sürecinde yapılması gereken ihtiyaç analizinin özellikle psikolojik boyutları itibarıyla iyi yapılamadığı sonucuna varılabilir. Diğer taraftan araştırmada öğretmenlerin çoğunun (%70,9), FBDÖP kazanımlarının öğrencilere fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum ve değer kazandırma konusunda yeterli buldukları belirlenmiştir. Bu durum, 2013 yılı FBDÖP'nın öğrencilere duyuşsal özellikleri kazandırma konusundaki kazanımların iyi planlanmış olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin gelecekte fen, dolayısıyla da teknoloji ile ilgili meslek seçimini olumlu yönde etkilemesi bakımından önemlidir(Gölcük, 2017).

2013 yılı ortaokul FBDÖP'nın Bağlam boyutu itibarıyla değerlendirilmesinde, uygulama için gerekli çevre şartlarına yönelik planlamanın, konuyla ilgili gerçek ihtiyaçları karşılama potansiyelinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, ilgili programın uygulanması aşamasındaki olası aksaklık ve eksikliklerin bir kısmının, programın geliştirme aşamasındaki ihtiyaç analizinin iyi yapılmamış olmasına bağlanabilir. Böylesi bir ihtiyaç analizi için uzman ekip ile uygulayıcılardan oluşan geniş katılımlı bir ekibin uzun soluklu çalışmalarına ihtiyaç vardır(Özdemir, 2009).

4.2. Öneriler

2013 yılı ortaokul FBDÖP'nı CIPP modeline göre ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendiren bu araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

• MEB, görevde bulunan öğretmenleri FBDÖP'nın dayandığı felsefe, epistemolojik kabul ve bilimsel anlayışları hakkında daha fazla bilgilendirmek için hizmet-içi eğitim seminerleri düzenlemelidir. Buna ek veya alternatif olarak aynı bilgilendirme web üzerinden de yapılabilir. Bu bilgilendirme sürecinde MEB'in, üniversitelerle koordineli olarak çalışmasında yarar vardır.

• Türkiye'de fen bilgisi öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakülteleri ile diğer fakülte mezunlarına öğretmenlik kazandıran formasyon programlarına, öğretim programı ve felsefe ilişkisine daha fazla yer veren ders veya konuların eklemesinde yarar vardır.

• MEB, fen bilgisine yönelik olarak yeni geliştirilen öğretim programlarını uygulamaya koymadan önce ilgili tüm öğretmen, yönetici ve velileri daha fazla bilgilendirecek etkinlikler planlamalıdır. Bu konuda gerekirse yeniden programlara ilişkin kılavuz kitapların hazırlanması tartışılmalıdır.

• MEB, TÜBİTAK ve diğer ilgili kurum ve kuruluşlar, fen bilgisi ile ilgili program geliştirmede dünyadaki yeni eğilim ve gelişmeleri daha iyi izleyerek, bunları Türkiye koşulları çerçevesinde öğretim programlarına yansıtacak mekanizmalar kurmalıdır. Gerekirse bunun için birkaç üniversite ile işbirliğine de gidilebilir.

• MEB, mevcut fen bilgisi programlarının uygulamadaki etkililiğini artırmak üzere, bu programların sosyal ve psikolojik temellerini sağlamlaştıracak girişimlerde bulunmalıdır. Bunun için program geliştirme sürecinde, toplumsal ve psikolojik ihtiyaç analizlerinin daha kapsamlı ve detaylı yapılması önemlidir. Bu noktada, program geliştirme ekibinde eğitim sosyoloğu ve eğitim psikologlarının da görev alması fayda sağlayabilir.

• MEB, etkili ve verimli bir fen öğretimi için okullardaki laboratuvar ve araç-gereç eksikliğini tamamlamalıdır. Kısa vadede bu yapılamıyorsa, okullar arasında buna yönelik imkânları beraber kullanmanın yolları aranmalıdır.

• MEB, fen bilgisi ile ilgili öğretim programların, bireyi hayata hazırlama potansiyelini yükseltecek önlemler almalıdır. Bunun için program geliştirme aşamasında, gerçek yaşam bilgi ve becerileri ile piyasa ihtiyaç ve beklentilerine ilişkin detaylı ve kapsamlı analizlerin yapılmasında yarar vardır. Bu noktada, fen programları geliştirme ekibinde eğitim ekonomisi çalışan uzmanlarında da görev aşması fayda sağlayabilir.

• MEB, fen bilgisi öğretmenlerine ve okul yöneticilerine ve hatta velilere, program okur-yazarlığı bilgi ve beceri kazandırmanın

yollarını aramalıdır. Bu noktada hizmet-içi eğitimin yanında web tabanlı bilgilendirme de işe yarayabilir. Öğretim programının etkili uygulanabilmesi için, öğretmen ve yöneticilere program okur-yazarlığı kazandırılmasında Eğitim Fakültelerinin programlarına buna ilişkin derslerin eklenmesi tartışılmalıdır.

- MEB, mevcut fen bilimleri dersi öğretim programlarını içerik açısından, özellikle konuların sıralanışı, sınırları ve düzenlenme biçimi bakımından gözden geçirmelidir. Bunun için uygulamadan veri toplanması önemlidir.

- MEB, fen bilgisi dersi öğretim programlarına ilişkin olarak yazdırılan ve Bakanlık tarafından dağıtımı yapılan ilgili ders kitaplarının program ile uyumunu gözden geçirmelidir. Bunun için gerekirse komisyonların kurulmasında yarar vardır.

- MEB, fen bilgisi dersi öğretim programlarının uygulanması sürecinde, programın doğası ve temel dayanakları ışığında öğretmen rol ve sorumlulukları konusunda ilgili yönetici ve öğretmenleri ve gerekirse öğrenciler ile bunların velilerini bilgilendirmelidir.

- MEB, fen bilgisi öğretmenlerinin düşük iş doyumu sebeplerini araştırmalı ve gerekli önlemleri almalıdır. Bu noktada üniversiteler ile işbirliği halinde geniş kapsamlı ve detaylı araştırmaların yapılması yarar sağlayabilir.

- MEB ile okul yönetimleri, fen bilgisi dersi öğretim programlarının uygulanmasında beklenmedik engeller konusunda daha duyarlı olmalı ve bu konuda gerekli önlemleri almalıdır. Buna yönelik verilerin elde edilebilmesi için gerekirse konu ile ilgili araştırmaların teşvik edilmesi yarar sağlayabilir.

- MEB, fen bilgisi dersi öğretim programlarının bireyleri mesleğe hazırlama potansiyelini artıracak önlemler almalıdır. Bunun için programların geliştirilmesi sürecinde meslek analizine de yer verilmelidir.

- MEB ve üniversiteler, fen bilgisi dersi öğretim programlarını farklı değerlendirme modelleri ile değerlendirip, bu değerlendirme sonuçlarını karşılaştıracak araştırmaları teşvik etmelidir.

- MEB ve üniversiteler, araştırmacılara, fen bilgisi dersi öğretim programlarını değerlendirmede Türkiye'nin tarihi geçmişi, deneyimi, birikimleri ile ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek özgün değerlendirme modellerinin tasarlanmasını teşvik etmelidirler.

5. KAYNAKLAR

Akgün, A., Özden, M. ve Çinici, A. (2013).Fen Bilgisi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı Seviyeleri İle Özyeterlik ve Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi,* 43, 1-23.

Akpınar, B. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayıncılık.

Akpınar, D., Günay, Y. ve Hamurcu, H. (2005). Fen Bilgisi Programlarının Hedef ve İçerik Boyutuna ilişkin Öğretmen Görüşleri.*Eğitim ve Bilim*, 30(136), 3-11.

Arsal, Z. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacılık İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 5-8 Ekim 2011.

Aydın, G. ve Ersoy, A. (2013). Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Öğrenme Alanının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 120-136.

Balbağ, M. Z. ve Karaer, G. (2016). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5 (3), 1-11.

Balcı, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayınları.

Baykul, Y. (1992).Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 85-94.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Say yayınları.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Geliştirilmiş 6. Baskı*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A. ve Güven, M. (2015).Ortaokullar İçin Güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.

Çolak, M. (2017). Fen 2017 Öğretim Programı İle 2013 Öğretim Programının Karşılaştırılması. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, Uşak Üniversitesi 14-16 Eylül 2017.

Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Doğan, Y. ve Yılmaz, M. (2013).Yapılandırmacı Programın Öğrencileri Fen ve Teknoloji Okuryazarı Yapma Rolü ve Programın Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 119-129.

Er, D. T., Şen, Ö. F., Sarı, U. ve Çelik, H. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 209-216.

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

Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür Erdoğan, D., & Arslan, S. (2014). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları ile Yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1077-1094.

Gölcük, A. (2017). Bilimsel Hikâyelerle Desteklenen Fen Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılıkları ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilgisi Anabilim Dalı.

Gömleksiz, M. N. ve Yüksel, Y. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Kaygıları. *DoğuAnadolu Araştırmaları Dergisi*, 3, 71-81.

Güneş, M. H., Şener, N., Topal- Germi, N. ve Can, N. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Laboratuvar Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (2013) 1-11.

Gürdal, A. (1992). İlköğretim Okullarında Fen Bilgisinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(8), 1-17.

Güven, B. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri ile İlgili Temel Kavramlar*. İçinde Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed Ş. Tan). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 Yılı Fen Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(15), 233-264.

Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı.* Ankara: Şafak Matbaası.

MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr.

Orhan, A. ve Ay, Ç. Ş. (2017). Uzaktan Eğitim ile Yürütülen İngilizce Yabancı Dil Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,*7(3), 534-545.

Özaydın, B., Günbatar, M.S., Önal, N. ve Çakır, H. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sistemik ve Sistematik Değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (2), 126-149.

Özmen, H. (2004).Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.

Saban, Y., Aydoğdu, B. ve Elmas, R. (2014). .2005 ve 2013 Fen Bilgisi Öğretim Programlarının 4. ve 5. Sınıf Düzeylerinin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 62- 85.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. Annual Conference of the Oregan Program Evaluators Network, 10. 03. 2003, Portland, Oregon.

Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(2), 66-81.

Turan, Y. (2016). 11'inci Sınıf Havacılık İngilizce Programının Stufflebeam'in CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Ural, A. ve Kılıç İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Ünal, S., Çoştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004).Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış.*Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.

Yalaki, Y. (2014). Türkiye'de Fen, Teknoloji, Toplum, Çevre (FTTÇ) Eğitimi ne Durumda? *Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 27-36.

Yalvaç, B. ve Sungur, S. (2000). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuar Derslerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12),44-56.

Yaz, Ö. V. ve Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (8), 173-184.

Yeşilyurt, M., Kurt, T. ve Temur, A. (2014). İlköğretim Fen Laboratuarı İçin Tutum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (16), 104-114.

Yıldırım, F. S. (2011). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı.

Yıldırım, N. ve Akgün, G. Ö. (2015). İlkokul 3. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Dersine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 199-218.

Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K. E. (2017).2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (1), 1-15.