

EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER - II

ARALIK 2021

EDİTÖRLER

PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA
DR. ÖĞR.ÜYESİ PINAR ERTEN

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

Editörler / Editors • Prof. Dr. Şehriban Koca

Dr. Öğr. Üyesi Pınar Erten

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

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2021

ISBN • 978-625-8449-92-1

© 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 - II

Aralık 2021

Editörler

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

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖZEL MÜZİK KURSLARINDA
GÖREV YAPAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK
DERSLERİNDE TEKNOLOJİYİ KULLANMA DURUMLARI

Zülal KARAKUŞ & Orkun KARAKUŞ & Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ.... 1

Bölüm 2

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE AİLE KATILIMI

Yılmaz DEMİR23

Bölüm 3

ÇOCUK EDEBİYATI VE FELSEFE YAPMANIN ABC'Sİ

Zeynep Zeliha SONKAYA43

Bölüm 4

KORO PERFORMANSI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Zeynep YADİGAROĞLU.....55

Bölüm 5

TÜRKİYE'DE YETİŞKİNLERİN MATEMATİK OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

İsmail KESKİN..... 73

Bölüm 6

İLKOKULLARDA OKUMA YAZMA EĞİTİMİ VE TEKNOLOJİ

İhsan Seyit ERTEM91

Bölüm 7

MATEMATİK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA
YÖNELİK ÇALIŞMALARIN TEKNOLOJİ, PEDAGOJİ VE ALAN
BİLGİSİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ: 2006-2012 YILLARI

Cahit AYTEKİN & Bilal ÖZÇAKIR..... 107

Bölüm 8

FEN EĞİTİMİNDE KULLANILAN TEKNOLOJİLER

Tuğba TAFLI..... 131

Bölüm 9

YETİŞKİN PİYANO

METOTLARININ İNCELENMESİ

Demet AYDINLI GÜRLER..... 153

Bölüm 10

5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ DEMOKRATİK KÜLTÜR BİLİNCİ BOYUTLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN 167

Bölüm 11

BİLİŞİM SEKTÖRÜNDE YENİ NESİL MOBİL İLETİŞİM SİSTEMLERİNİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ VE TEKNİK ÖZELLİKLERİ

Tayfun ACARER 189

Bölüm 12

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI VE SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİK DURUMLARININ BELİRLENMESİ

Kısmet DELİVELİ.....205

Bölüm 13

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİBERKONDRİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Sultan ÇIKRIK.....227

Bölüm 14

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜKETİM ÇILGINLIĞININ ÇEVRE SORUNLARINA ETKİLERİ

İlhan TURAN241

Bölüm 15

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖLÇEK GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI

Güler SHAİKH & Faysal ÖZDAŞ & Mürşet ÇAKMAK269

Bölüm 16

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KOLAYLAŞTIRICI LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN YAPISAL
GÜÇLENDİRİLMESİNE ETKİSİ*

Ramazan ERTÜRK.....289

Bölüm 17

GİRİŞ OKURYAZARLIK KAVRAMININ DEĞİŞİMİ VE
OKURYAZARLIK TÜRLERİ

Mehtap ÖZDEN & Engin MEYDAN & Enes YAŞAR.....303

Bölüm 18

KABAK KEMANE METOTLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

Kazım Göktuğ KUTLU & Sami Emrah GEREKTEN319

Bölüm 1

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖZEL MÜZİK KURSLARINDA GÖREV YAPAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK DERSLERİNDE TEKNOLOJİYİ KULLANMA DURUMLARI

Zülal KARAKUŞ¹

Orkun KARAKUŞ²

Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ³

1 Arş. Gör., Zülal KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0002-3505-6456>.

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

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

1. Giriş

2020 yılı ile birlikte ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, tüm dünyayı etkisi altına almakla birlikte; turizm, ticaret, ulaşım ve eğitim gibi birçok alanı derinden etkilemiştir. Türkiye’de vakaların artması ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 16 Mart 2020 tarihi ile eğitime ara verileceğini duyurmuştur (Aksoy vd., 2020: 947). UNESCO Genel Direktörü Audrey Azoulay (2020), okulların kapanmasından olumsuz etkilenen çocuklar ve gençlerin yanında herkes için öğrenmenin sürekliliğini sağlayabilmek amacı ile tüm dünya ülkeleriyle bu konuya yönelik çalışıldığını ifade etmiştir. Üniversitelerin ve Milli Eğitim’e bağlı okulların kapanması ile birlikte, bu okullarda okutulan derslerin uzaktan eğitim yolu ile devam etmesi zorunlu bir hal almıştır. Bir süre sonra, özel kurs merkezlerinin de uzaktan eğitim yolu ile devam edebilecekleri duyurulmuştur. Kurs merkezlerinde 29.05.2020 tarihinden itibaren online dersler planlanmıştır. Dolayısı ile bu süreçte, online dersleri yürütecek olan öğretmenler için teknolojinin etkili kullanılması önem teşkil etmektedir.

Müzik teknolojisindeki yenilikler ve hızlı gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Dolayısı ile eğitim-öğretim sürecinde, teknolojinin eğitim alanında ve diğer birçok alanda kullanılması önemli yeniliklere yol açmıştır. Kuşkusuz ki, bu alanlardan birisi de müzik ve müzik eğitimidir (Çevik-Kılıç, 2017). Müzik eğitimi, bireyde müzikal davranışların oluşturulmasını, bu davranışların biçimlendirilmesini ve belirlenen amaçlara göre hayata aktarılmasını kapsayan süreçler bütünüdür (Uçan, 2005: 24). Müzik eğitiminin bireylerin sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Tepeli (2018) çalışmasında, müzik eğitimi alan bireylerin, çevresi ile daha sağlıklı iletişim kurabileceği ve çevresini olumlu yönde etkileyebileceği için dolaylı olarak müzik eğitiminin toplumun büyük bir kesimine olumlu yönde etkisinin olduğunu ele almaktadır (s. 2). Bu bağlamda, özel müzik kurslarının ülkemizde kültür ve sanat yaşantısının devam etmesinde önemli etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Özel müzik kursları bireylere, özellikle çocuklara müzik kültürü ve çeşitli çalgı eğitimleri vererek onların sanatsal ve sosyal eğilimlerini karşılamayı amaçlamaktadır (Bayırlı ve Yıldız, 2018: 854).

Müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi, Uygun (2019), öğrencilerin çalgısını doğru bir teknikle çalması, çalışma süresinin planlanması ve müzikal becerilerinin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar olarak tanımlamıştır. Öğrencinin çaldığı çalgıyı sevmesi onun bu konudaki başarısını arttırmada önemli etkenlerdendir (s. 13). Özellikle çalgı eğitiminin birebir gerçekleşmesinden ve aynı anda müzik yapmaya gereksinim duyulan bir süreç olmasından ötürü uzaktan eğitim sürecinde çeşitli sıkıntıların yaşandığı çeşitli araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır. Ya-

pılan bir çalışmada, müzik eğitimcileri; teknolojiye erişim eksikliğinin ve bilgisayar tabanlı uygulamaların nasıl kullanılacağını öğrenmedeki rahatsızlıklar nedeni ile internet temelli uzaktan eğitim sürecini benimsemeye yavaş davrandıkları üzerinde durulmaktadır (Rees, 2002, akt., Aksoy vd., 2020: 950). Kara'ya (2020) göre uzaktan eğitim sistemi; teknolojiye erişimi kısıtlı olan, güvenilir internet erişiminin olmadığı kırsal alanlardaki dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler için sürekli öğrenmenin önünde bir engel olabilmektedir (s. 175). Altaş'a (2016) göre ise, uzaktan eğitim uygulama ve anlayışları, bilişsel alan davranışlarının kazandırılmasında etkili olmasına rağmen, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılması ile uygulama ve uygulamalı etkinlikler gerektiren disiplinlerde yüz yüze etkinlikler kadar etkili değildir (s. 13).

21. yy.'da teknolojik değişimlerin hızlı yaşandığı, gelişmelere ayak uydurmanın ve müzik derslerine teknolojiyi entegre edebilmenin öğretmen ve öğrenci için daha aydınlatıcı ve öğretici bir yaşantı olacağı; dolayısı ile dünyanın pek çok ülkesinde müzik eğitiminin teknoloji desteği ile çok etkili ve çok boyutlu hâle gelebileceği bilinmektedir (Tecimer, 2007: 447). Yaşadığımız bilgi çağında eleştirel, yaratıcı düşünen ve bilgiye ulaşabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Günümüzde, teknolojideki hızlı değişimler ve gelişmelerle birlikte her türlü bilgiye kolaylıkla ulaşabilmek mümkündür. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler ve gelişmeler eğitim alanında yeni olanaklar sunmaktadır (Demirli ve Dikici, 2003). Bu olanaklar sayesinde, öğretmenlerin derslerini etkili ve verimli öğrenme ortamları ile birleştirerek, bütünleştirmeleri ve ilerleyen teknolojinin sunduğu olanakları kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Çevik-Kılıç, 2015). Müzik teknolojisindeki son gelişmeler öğretmenlere ve öğrencilere müzik alanında yeni olanaklar sunmaktadır. Sözelimi, müzik derslerinde yazılım programlarının kullanılması, öğrencilere bireysel ve grup çalışmalarında yeni yöntemler ile önemli katkılar sağlayarak, besteleme ve yaratıcılık yeteneklerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Robyler ve Edwards, 2000, akt., Çevik-Kılıç, 2017). Eğitimsel yeniliklerin yayılımı ve uygulanması büyük ölçüde öğretmenler tarafından teknolojideki yeniliklerin benimsenmesine bağlıdır (Beckers ve Schmidt, 2001). Dolayısı ile eğitimin görevlerinden biri de, teknolojiyi kullanabilen ve üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda, öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, derslerinde teknoloji kullanabilmeye yönelik gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Christanese, 2002).

Günümüzde müzik kurslarına ilginin her geçen gün biraz daha arttığı görülmektedir. Aileler, çocuklarına iyi bir gelecek ve sağlam temeller oluşturmak, onların algılarını çeşitlendirmek, ilgili olduğu yönleri keşfetmek amacı ile özengen kurs veren kurumları tercih etmektedir (Sarı,

2021, s.3). Uçan (1997) özengen müzik eğitimini “Müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar” (s.31). şeklinde açıklanmaktadır. Ülkemizde genel ve mesleki müzik eğitiminin yanında giderek önem kazanmakta olan özengen müzik eğitimi, daha çok büyük şehirlerdeki özel müzik evleri ve müzik dershaneleri ve kursları ile yürütülmektedir (Özdek, 2006). Dolayısıyla ile ülkemizde özengen eğitim kurumlarının müzik eğitimine katkısı da yadsınamaz bir gerçektir. Bu bakımdan, özel müzik kurslarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde teknoloji kullanım durumlarının incelenerek bu konuya ilişkin gerekli önlemlerin alınmasının, müzik derslerine teknolojiyi entegre edebilmeleri aşamalarında daha etkili ve verimli şekilde planlanıp uygulanmasına olanak sağlayacağını düşündürmektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten özel müzik kurslarının niteliğinin ve kalitesinin artırılması adına müzik derslerinde teknoloji kullanımına yönelik müzik öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu çalışma, uzaktan eğitim sürecinde özel müzik kurslarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde teknolojiyi kullanma durumlarının ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; mevcut durumları, koşulları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışmaktadır. Ek olarak betimsel araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya odaklanır (Oral ve Çoban, 2020: 3). Tutar ve Erdem’e (2020) göre durum çalışması, özel bir durumla ilgili kişi, ortam ve olayları inceleyen ve bilgi toplayarak durumun nasıl işlediğini anlamaya çalışır (s.173). “Neden, ne zaman, nasıl” gibi soruların sorularak, olayların ince detayları ile ele alınıp, bundan dolayı katılımcı sayısının çok da arttırılmadığı bir durum hakkında bir grup ile çalışıldığı araştırmalar durum çalışmasının örnekleridir (Kaleli-Yılmaz, 2014). Yin (2009), durum (örnek olay) çalışmasının genel amacının, çalışmanın odak noktasının ne, nasıl, niçin sorularını cevaplamak olduğunu; çalışmaya katılan bireylerin davranışlarının kontrol edilebildiğinde kullanılabileceğini belirtmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki özel müzik kurslarında görev yapan 11 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çeşitliliğini sağlamak için müzik öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olduğu üniversite, eğitim durumu ve görev yaptığı/yapmakta olduğu kurumlara bakılmıştır. Müzik öğretmenlerinin kişisel ve eğitim bilgilerinin yer aldığı dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Müzik Öğretmenlerinin Kişisel ve Eğitim Bilgilerini Gösteren Dağılım

| <i>Cinsiyet/ Kod</i> | <i>Yaş</i> | <i>Mesleki Kıdem Yılı</i> | <i>Mezun Olduğu Üniversite</i> | <i>Eğitim Durumu</i> | <i>Görev Yaptığı/Yapmakta Olduğu Kurumlar</i> |
|--------------------------|--------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------|---|
| K1 | 30-35 yaş | 6 | Gazi Üniversitesi | Lisans | ❖ Arya Sanat Ses Müzik Merkezi |
| K2 | 25-35 yaş | 3 | Gazi Üniversitesi | Y. Lisans | ❖ Odabaşı Müzik Merkezi |
| K3 | 20-25 yaş | 5 | Başkent Üniversitesi | Doktora | ❖ Arya Sanat Ses Müzik Merkezi ❖ B a ş k e n t Üniversitesi |
| E1 | 20-25 yaş | 6 | Başkent Üniversitesi | Y. Lisans | ❖ Belirtilmemiş. |
| E2 | 20-25 yaş | 2 | Balıkesir Üniversitesi | Lisans | ❖ Arya Sanat Ses Müzik Merkezi |
| E3 | 45 yaş üzeri | 47 | Ankara Üniversitesi | Lisans | ❖ Arya Sanat Ses Müzik Merkezi |
| E4 | 25-35 yaş | 7 | Hacettepe Üniversitesi | Y. Lisans | ❖ Panorama Sanat Akademisi |
| E5 | 25-35 yaş | 7 | Gazi Üniversitesi | Lisans | ❖ Panorama Sanat Akademisi |
| E6 | 25-35 yaş | 5 | Atatürk Üniversitesi | Y. Lisans | ❖ Panorama Sanat Akademisi |
| E7 | 45 yaş ve üzeri | 21 | Gazi Üniversitesi | Y. Lisans | ❖ Gültek Piyano Akademisi |
| E8 | 25-35 yaş | 10 | Hacettepe Üniversitesi | Lisans | ❖ B i l k e n t Üniversitesi (MSSF), ❖ Özel Düet Müzik Kursu |

Tablo 1’de görüldüğü üzere;

- Araştırmaya katılan K1, 30-35 yaş aralığındadır. 6 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Arya Sanat Ses Müzik Merkezi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan K2, 25-35 yaş aralığındadır. 3 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Yüksek Lisans programını tamamlamıştır. Odabaşı Müzik Merkezi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan K3, 20-25 yaş aralığındadır. 5 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Başkent Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Doktora programına devam etmektedir. Arya Sanat Ses Müzik Merkezi’nde ve Başkent Üniversitesi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan E1, 20-25 yaş aralığındadır. 6 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Yüksek lisans programını tamamlamıştır. Başkent Üniversitesi’nden mezun olmuştur.

- Araştırmaya katılan E2, 20-25 yaş aralığındadır. 2 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Balıkesir Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Arya Sanat Ses Müzik Merkezi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan E3, 45 yaş üzeri yaş grubundadır. 47 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Arya Sanat Ses Müzik Merkezi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan E4, 25-35 yaş aralığındadır. 7 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Hacettepe Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Yüksek Lisans programını tamamlamıştır. Panorama Sanat Akademisi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan E5, 25-35 yaş aralığındadır. 7 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Panorama Sanat Akademisi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan E6, 25-35 yaş aralığındadır. 5 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Atatürk Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Yüksek Lisans programını tamamlamıştır. Panorama Sanat Akademisi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan E7, 45 yaş üzeri yaş grubundadır. 21 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Yüksek Lisans programını tamamlamıştır. Gültek Piyano Akademisi’nde görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan E8, 25-35 yaş aralığındadır. 10 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Hacettepe Üniversitesi’nden mezun olmuştur.

tur. Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi'nde ve Özel Diyet Müzik Kursu'nda görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda genellemeden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğü önemlidir. Nitel araştırmalarda büyük örneklem yerine küçük çalışma gruplarından elde edilen sistematik ve çeşitli verilere odaklanılır (Baltacı, 2019, akt., Namlı-Altıntaş ve Kozaner-Yenigül, 2021: 524). Nitel araştırmalarda görüşme sorularının oluşturulmasında bazı ölçütler temel alınır. Bu ölçütler soruların kolay anlaşılabilir, yönlendirmeyen, odaklı, yalın ve açık uçlu sorular olarak düzenlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek'den akt., 2018, Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020: 466). Bu çalışmada, müzik öğretmenlerine veri toplama aracı olarak 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Açık uçlu sorular klasik anlamda kapalı uçlu sorulara oranla çok büyük avantajlara sahiptir. Açık uçlu sorular yanıtlanırken bireylerin kendi cevaplarını oluşturmalarına, birbirlerinden farklı bireysel cevaplar vermesine ve soruları kendi bakış açıları ile yanıtlamalarına imkân tanımaktadır (Alkan, 2013, akt., Gülbetekin vd., 2019: 374). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yazma/doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığın ortadan kaldırılması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinme konusunda kolaylık sağlaması bakımından birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Görüşme formunun oluşturulma sürecinde, alanında uzman olarak görev yapan akademisyenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Sorular oluşturulurken anlaşılır, net ve yalın bir dil kullanılmasına özen gösterilmiştir. Soruların geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi için araştırma soruları, araştırma öncesinde iki müzik öğretmenine uygulanmış ve müzik öğretmenlerinin dönütleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlilik= Görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) kullanılıp kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır (Miles ve Huberman, 2019). Yapılan hesaplamada, çalışmanın güvenirliliği %82 olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Şencan'a (2005) göre uygunluk geçerlilik; sağlamlık ise güvenilirliktir. Ölçüm amacıyla ilgili olmayan maddeleri içermemeli ve söz konusu maddeler aynı zamanda ölçüm amacı konusunda yetersiz kalmamalıdır (s. 1).

Araştırmacı ve alan uzmanları tarafından geliştirilen görüşme formu, müzik öğretmenlerinin tercihine bağlı olarak yüzyüze ve çevrimiçi olanaklar dahilinde uygulanmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlere şu sorular sorulmuştur;

❖ Mezun olduğunuz bölümde teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir ders/eğitim aldınız mı? Sizce, eğitiminiz sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir ders/eğitim almanın gerekli olup/olmama durumuna yönelik düşünceleriniz nelerdir?

❖ Çalıştığınız kurumlarda teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ve/veya hizmet içi eğitim aldınız mı? Bu yönde eğitim almanın gerekli olup/olmama durumuna yönelik düşünceleriniz nelerdir?

❖ Uzaktan eğitim sürecinde derslerinizde kullandığımız teknolojik araç-gereçler nelerdir? Açıklayınız.

❖ Uzaktan eğitim sürecinde müzik derslerinizi hangi uygulama/program üzerinden gerçekleştir- diniz? (Zoom, Google Meets gibi.)

❖ Uzaktan eğitim sürecinde müzik derslerinizde kullandığınız müzik programları/müzik eğitim programları hangileridir? Açıklayınız.

❖ Uzaktan eğitim sürecinde kullandığımız/kullanmaya çalıştığımız uygulamalarda/programlarda yaşadığınız sorunlar/konular var mıdır? Bu konularda neden zorlanmış olabileceğinizi düşünün- yorsunuz. Nedenleri ile açıklayınız.

❖ Müzik eğitiminde teknoloji kullanmanın olumlu ve olumsuz yönlerini yazınız.

❖ Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımının müzik derslerine entegre edilmesi aşamasında daha yararlı olabilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışma içerik analizi tekniği kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizi araştırmalarında veriler belirli kurallara göre ve tarafsız bir şekilde analiz edilir. Verilerin analizinden önce belirlenen kurallar çerçevesinde biçimsel yapıların oluşturulması gerekmektedir. Bu kurallarla araştırmada kullanılan kategoriler oluşturulur. İçeriklerin belirlenen kategorilere göre sınıflandırılması ile genel bir tanımlama yapılabilir (Hepkul, 2002: 2). Türer'e (2013) göre içerik analizi analitik bir metottur. İçerik analizinde esas olarak belli içeriklerin ve özelliklerin bulunup/bulunmadığı veya ne kadar sık bulunduğu saptanmaktadır (s. 321). İçerik analizi, hacimli olan nitel bir materyali temel tutarlılıklarıyla belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri oluşturma ve anlamlandırma çabasını ifade eder (Patton, 1990, akt., Ültay ve Aydın, 2017: 703). Araştırmadan elde edilen veriler, müzik öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre tema, alt tema ve kodlara ayrılarak frekans ve yüzdelerle çözümlenmeler ile birlikte gösterilmiştir. "Herhangi bir veri setinde çalışmada incelenen araştırma soruları ile birkaç ana

ve küçük tema ortaya çıkacaktır. Kodlar ve temalar ortaya çıktığında bu temalara verilen etiketlerdir” (Given, 2021: 149). Nitel araştırmadan elde edilecek veriler, kategori ve alt kategoriler ile belli bir mantık çerçevesinde sunulmalıdır (Güler vd., 2015: 141). Ancak bazı bulgularda, eğitimcilerinin olasılıklı cevap vermeleri ya da değişken durumlarına göre farklı uygulamalar yaptıklarını belirtmeleri sebebiyle yüzdelik hesaplamalarına yer verilmemiştir.

3. Bulgular

3.1. Müzik Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlerde Teknoloji ile İlgili Bir Ders Alma/Almama Durumu ve Aynı Zamanda Bu Derslerin Alınmasının Gerekliliği ile İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine “Mezun olduğunuz bölümde teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir ders/eğitim aldınız mı? Sizce, eğitiminiz sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir ders/eğitim almanın gerekli olup/olmama durumuna yönelik düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuştur. Müzik öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2: Müzik Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlerde Teknoloji ile İlgili Bir Ders Alma/Almama Durumunu ve Aynı Zamanda Bu Derslerin Alınmasının Gerekliliği ile İlgili Görüşleri Gösteren Dağılım

| Tema | Alt Tema | Frekans | Yüzde | Görüş Bildiren Öğretmenler |
|--|-------------------|---------|-------|-----------------------------|
| Teknoloji kullanımı ile ilgili ders aldım. | Gerekli | 7 | 72,7 | K1, E2, K2, K3, E6, E8. E3. |
| | Görüş Bildirmeyen | 1 | | E5. |
| Teknoloji kullanımı ile ilgili ders almadım. | Gerekli | 2 | 27,3 | E4, E7. |
| | Gerekli değil | 1 | | E1. |
| Toplam | | 11 | 100 | |

Tablo 2’de, öğretmenlerin %72,7’si teknoloji kullanımı ile ilgili ders aldığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 7’si teknoloji kullanımı ile ilgili ders almanın gerekli olduğunu belirtmiş ancak 1 öğretmen bu konuda görüş bildirmemiştir. Öğretmenlerin %27,3’ü ise teknoloji kullanımı ile ilgili ders almadığını, bu öğretmenlerden 2’si teknoloji kullanımı ile ilgili ders almanın gerekli olduğunu, 1’i ise gerekli olmadığını belirtmiştir.

Müzik öğretmenlerinin “Teknoloji kullanımı ile ilgili ders aldım” temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Teknoloji kullanımı ile ilgili ders aldım ve kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Eskiden kitaplarımı olduğu gibi taşımak zorunda kalıyorum. Ancak şimdi pdf formatına dönüştürdüğüm için taşımak zorunda kalmıyorum. Çok rahat ettim” (K1).

- “Bilgisayar ve müzik programları ile ilgili eğitim aldım. Çağın gereklerine uyulması taraftarıyım” (E3).

- “Teknoloji kullanımı ile ilgili dersler aldım. Özellikle pandemi sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili dersler almanın çok önemli olduğunu anladım” (E6).

Müzik öğretmenlerinin “Teknoloji kullanımı ile ilgili ders almadım” temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir ders almadım. Ancak pandemi süreci ile birlikte edindiğimiz tecrübeler neticesinde, bu tarz bir eğitimin verilmesinin kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum” (E4).

- “Böyle bir ders almadım ancak alınması faydalı olurdu” (E7).

3. 2. Müzik Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlarda Teknoloji ile İlgili Bir Kurs, Seminer, ve/veya Hizmet İçi Eğitim Alma/Almama Durumu ve Bu Derslerin Alınmasının Gerekliği ile İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine “Çalıştığımız kurumlarda teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ve/veya hizmet içi eğitim aldınız mı? Bu yönde eğitim almanın gerekli olup/olmama durumuna yönelik düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuştur. Müzik öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3: Müzik Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlarda Teknoloji ile İlgili Bir Kurs, Seminer, ve/veya Hizmet İçi Eğitim Alma/Almama Durumunu ve Aynı Zamanda Bu Derslerin Alınmasının Gerekliği ile İlgili Görüşlerini Gösteren Dağılım

| Tema | Alt Tema | Frekans | Yüzde | Görüş Bildiren Öğretmenler |
|---|-------------------|---------|-------|---------------------------------------|
| Teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim aldım. | Gerekli | 3 | 27,8 | E1, E3, E6. |
| Teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim almadım. | Gerekli | 5 | 72,2 | K1, E4, E5, E7, E8. K2. K3, E2. |
| | Gerekli değil | 1 | | |
| | Görüş bildirmeyen | 2 | | |
| Toplam | | 11 | 100 | |

Tablo 3’de, retmenlerin %72,2’si, çalıştıkları kurumlarda teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir kurs, seminer veya hizmet içi eğitim almadığını, bu retmenlerden 5’i bu yönde eğitim almanın gerekli olduğunu, 1’i gerekli olmadığını belirtmiştir. 1 retmen ise bu konuda görüş belirtmemiştir. retmenlerin %27,8’i ise çalıştıkları kurumlarda teknoloji kullanımı ile ilgili kurs, seminer veya hizmet içi eğitim aldığını, bu retmenlerden 3’ bu yönde eğitim almanın gerekli olduğunu belirtmiştir. Ancak 1 retmen görüş belirtmemiştir.

Müzik retmenlerinin “Teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim aldım” temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Hizmet içi eğitim aldım ve bu yönde eğitimin alınması gerektiğini düşünüyorum. Teknoloji kullanımının, yakın bir tarihte yaşadığımız pandemi sürecinde hayatımızın parçası olan online eğitimde ne kadar önemli olduğunu gösterdiği için gerekli buluyorum” (E1).

- “Aldım ve hizmet içi eğitim alınmasının gerekli olduğunu düşünüyorum” (E6).

Müzik retmenlerinin “Teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim almadım” temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Hizmet içi bir eğitim almadım ancak gerekli olduğunu düşünüyorum. Halen word, excel kullanmayı bilmeyen üretmenler var” (K1).

- “Hayır almadım. Bire bir ders verdiğim için gerek duymadım” (E2).

- “Almadım ancak bu tarz bir eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum” (E4).

3.3. Müzik retmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Derslerde Kullandığı Teknolojik Araç-Gereçler

Araştırmaya katılan müzik retmenlerine “Uzaktan eğitim sürecinde derslerinizde kullandığımız teknolojik araç-gereçler nelerdir? Açıklayınız.” şeklinde soru sorulmuştur. Müzik retmenlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4: *Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Derslerde Kullandığı Teknolojik Araç-Gereçleri Gösteren Dağılım*

| Tema | Alt Tema | Frekans | Görüş Bildiren Öğretmenler |
|-----------------------------------|--------------------|---------|----------------------------|
| Teknolojik Aletler | Bilgisayar | 6 | K1, E1, E2, K2, E3, E7. |
| | Telefon | 4 | K1, E1, E2, K2. |
| | Tablet | 2 | K1, E7. |
| | Kamera | 3 | K1, E5, E8. |
| | Bluetooth kulaklık | 1 | K1. |
| Müzikle ilgili teknolojik aletler | Mikrofon | 2 | E5, E8. |
| | Ses Kartı | 2 | E5, E8. |
| | Elektronik piyano | 1 | E5. |

Tablo 4’de, teknolojik aletlerden 6 öğretmen “Bilgisayar”, 4 öğretmen “Telefon”, 2 öğretmen “Tablet”, 3 öğretmen “Kamera”, 1 öğretmen “Bluetooth kulaklık”, müzik ile ilgili teknolojik aletlerden ise 2 öğretmen “Mikrofon”, diğer 2 öğretmen “Ses kartı” ve 1 öğretmen ise “Elektronik piyano” kullandığını belirtmiştir.

Müzik öğretmenlerinin “Teknolojik aletler ve müzikle ilgili teknolojik aletler” temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Tablet, telefon, bilgisayar, bluetooth kulaklık kullanmaktayım” (K1).
- “Bilgisayarın üzerindeki farklı bir mikrofon ve kamera, ses kartı, elektronik piyano kullanmaktayım. Böylece bilgisayarın kamerası, telefonumun kamerası ve harici kamera ile 3 farklı kamerada hem öğrencinin dikkati açısından hem de her açıdan yapıları görme açısından çok faydalı olmaktadır” (E5).
- “Yüksek çözünürlüklü kamera, harici ses kartı ve condenser mikrofon kullanmaktayım” (E8).
- “Laptop, tablet ve bunları tutan aparatları kullanmaktayım” (E7).

3.4. Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Derslerde Kullandığı Uygulamalar/Programlar

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine “Uzaktan eğitim sürecinde müzik derslerinizi hangi uygulama/program üzerinden gerçekleştirdiniz? (Zoom, Google Meets, vb.)” şeklinde soru sorulmuştur. Müzik öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5: Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Derslerde Kullandığı Uygulamaları/Programları Gösteren Dağılım

| Tema | Alt Tema | Frekans | Görüş Bildiren Öğretmenler |
|------------------------|-----------------|---------|---|
| Uygulama ve programlar | Zoom | 11 | K1, E1, E2, K2, E3, K3, E4, E5, E6, E7, E8. |
| | Google Meets | 4 | K1, E4, E6, E8. |
| | Microsoft Teams | 2 | K1, E8. |
| | WhatsApp | 6 | E2, K2, E5, E6, E7, E8. |
| | Skype | 4 | E4, E5, E7, E8. |
| | Facetime | 2 | E7, E8. |

Tablo 5’de görüldüğü öğretmenlerin tümü “Zoom” uygulaması kullandıklarını belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlerden 6’sı “WhatsApp”, 4’ü “Skype, diğer 4’ü “Google Meets”, 2’si “Microsoft Teams” ve diğer 2’si ise “Facetime” kullandıklarını belirtmiştir.

Müzik öğretmenlerinin “Uygulama ve programlar” temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Çoğunluğu zoom olmakla beraber skype ve bazen de whatsapp uygulamalarını kullandım” (E5).
- “Kullandığım ekipman harici olduğu için her uygulama aynı performansı göstermektedir. Öğrencide yüklü olan program hangisi ise onu kullanmaktayım” (E8).
- “Zoom, Google Meets, Microsoft Teams programlarını kullanmaktayım” (E1).

3.5. Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Derslerinde Kullandıkları Müzik Programları/ Müzik Eğitim Programları

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine “Uzaktan eğitim sürecinde müzik derslerinizde kullandığınız müzik programları/müzik eğitim programları hangileridir? Açıklayınız.” şeklinde soru sorulmuştur. Müzik öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 6’deki gibidir.

Tablo 6: Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Derslerinde Kullandıkları Müzik Programlarını/ Müzik Eğitim Programlarını Gösteren Dağılım

| Tema | Alt Tema | Frekans | Yüzde | Görüş Bildiren Öğretmenler |
|-------------|------------------------------|---------|-------|---------------------------------|
| Programlar | Finale, Sibelius | 2 | 27,3 | E4, E6. |
| | Random Note, Chord Generator | 1 | | E5. |
| Kullanmadım | | 8 | 72,7 | K1, K2, K3, E1, E2, E3, E7, E8. |
| Toplam | | 11 | 100 | |

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin %72,7’si, müzik derslerinde müzik programları kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %27,3’ü ise kullandıkları müzik programları ile ilgili olarak 2 kişinin “Finale ve Sibelius” 1 kişinin ise “ Random Note ve Chord Generator” kullandıkları belirlenmiştir.

3.6. Müzik Eğitimcilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandığı/Kullanmaya Çalıştığı Uygulamalarda/ Programlarda Yaşadıkları Sorunlar/Konular

Araştırmaya katılan müzik eğitimcilerine “Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız/kullanmaya çalıştığınız uygulamalarda/programlarda yaşadığınız sorunlar/konular var mıdır? Neden zorlanmış olabileceğinizi düşünüyorsunuz. Nedenleri ile açıklayınız.” şeklinde soru sorulmuştur. Müzik eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar Tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7: Müzik Eğitimcilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları/ Kullanmaya Çalıştıkları Uygulamalarda/Programlarda Yaşadıkları Sorunları/ Konuları Gösteren Dağılım

| Tema | Alt Tema | Frekans | Yüzde | Görüş Bildiren Öğretmenler |
|---|-----------------------------|---------|-------|----------------------------|
| Uygulamalarda yaşanan sorunların olması | İnternet kesintisi | 4 | 90 | E1, K3, E6, E7, K1 |
| | Programların hata vermesi | 1 | | K1 |
| | Programların ücretli olması | 1 | | K2, |
| | Birlikte müzik yapılamaması | 2 | | E3, E5, |
| | Bilgi eksikliği | 1 | | E4 |
| Uygulamalarda yaşanan sorunların olmaması | | 1 | 10 | E8. |
| Toplam | | 10 | 100 | |

Tablo 7’de belirtildiği üzere öğretmenlerin %90’ı yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak, 4 öğretmen internet kesintisinden, 2 öğretmen birlikte müzik yapılamamasından, 1 öğretmen programların hata vermesinden, diğer 1 öğretmen programların ücretli olmasından ve başka 1 öğretmen bu konulardaki bilgi eksikliklerinden ötürü sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin %10’u ise hiçbir konuda zorluk yaşamadığını belirtmiştir.

Müzik öğretmenlerinin “Uygulamalarda yaşanan sorunların olması ve Uygulamalarda yaşanan sorunların olmaması” temalarına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “En büyük problemim sesin gerçek zamanlı gitmeyişidir. Özellikle küçük yaştaki öğrencilerimin bu sorun yüzünden ritimle ilgili problemleri arttı. Her ne kadar metronom kullanmaya çalışsam da yeteri kadar çalışmayan öğrenciler zorluk yaşıyorlar” (E5).
- “Türk musikisinde birebir eğitim önemlidir. Teknoloji ile ulaştıramadığınız sinerji, büyük bir katelizördür” (E3).
- “Zoom uygulamasının 40 dakika olması ve kalan 10 dakikada tekrar bağlanmak zorunda kalmak sorun oldu. Ücretli olması sebebiyle dersin kesilmesi ve geri bağlandıktan sonra öğrencinin motivasyonunun bozulmasıyla istediğim verimi bazen sağlayamadım” (K2).
- “Hiçbir sorun yaşamamaktayım” (E8).

3.7. Müzik Eğitiminde Teknoloji Kullanımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine “Müzik eğitiminde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerini yazınız.” şeklinde soru sorulmuştur. Müzik eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar Tablo 8’deki gibidir.

Tablo 8: Müzik Eğitiminde Teknoloji Kullanımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Gösteren Dağılım

| Tema | Alt Tema | Frekans | Görüş Bildiren Öğretmenler |
|--------|--|---------|----------------------------|
| Olumlu | Zaman tasarrufu | 2 | K1, 8E. |
| | Öğrencilerin teknolojiye karşı ilgisi | 1 | K2. |
| | Derse hazırlığı kolaylaştırıcı etkisi | 2 | K2, 8E. |
| | Zahmetsiz ve rahat ortamda ders yapmak | 3 | 3E, 5E, 6E. |
| | Pandemi koşullarına rağmen derslerin devamlılığının sağlanması | 2 | 5E, 7E. |

| | | | |
|---------|---|---|-----------------|
| Olumsuz | Bağlantı sorunu | 4 | K1, K2, E3, E7. |
| | Hataya anında dönüt verememek | 2 | K1, K3. |
| | Organizasyon sıkıntısı | 2 | K2, E5. |
| | Velilerin online eğitim sırasında gürültü yapması | 1 | K2. |
| | Manevi yönden öğrenciye ulaşamamak | 4 | E3, K3, E3, E6. |
| | Aynı anda müzik yapamamak | 3 | E3, E4, E5. |

Tablo 8’de, araştırmaya katılan 11 müzik öğretmeninden 9’u “Müzik eğitiminde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerini yazınız” sorusunu yanıtlamıştır. Müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olumlu yönler bildiren öğretmenlerden; 3’ü rahat ve zahmetsiz ortamda ders yaptıklarını, 2’si pandemi koşullarında derslerin devamlılığının sağlandığını, diğer 2’si derse hazırlığı kolaylaştırdığını, bir başka 2’si teknoloji kullanımı ile zaman tasarrufu sağlandığını ve 1’i ise öğrencilerin teknolojiye karşı ilgili olduklarını belirtmiştir. Müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olumsuz yönler bildiren öğretmenler; 4’ü bağlantı sorunlarından, 4’ü manevi yönden öğrenciye ulaşamadıklarından, 2’si hataya anında dönüt veremediklerinden, 2’si organizasyon sorunlarından ve 1’i velilerin online eğitim sırasında gürültü yapmasından olumsuzluklar yaşadıklarını belirtmiştir.

Müzik öğretmenlerinin “Olumlu ve olumsuz” temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Müzik eğitiminde teknoloji kullanmanın olumsuz hiçbir yanı olamaz. Eğer kaliteli ekipmanlar kullanıyorsanız yüzyüze derslere göre çok daha verim alınabileceğini düşünüyorum. Anlık nota yazımları ve ekran paylaşımları, öğrencinin derse hazırlığı noktasında çok rahatlık sağlamaktadır” (E8).

- “Sesin gerçek zamanlı olmayışı bana göre en büyük problem. Onun haricinde yan yana bulunamamaktan kaynaklanan jest ve mimikleri tam anlamıyla kullanamamak gibi genel sorunları var. Ayrıca; özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin kendi evlerinde ders ortamına girememeleri de büyük bir probleme dönüşebiliyor. Olumlu yanı ise mecburen yüzyüze eğitime ara vermek durumunda olduğumuz öğrencileri en azından buldukları seviyede tutabildik. Bir çoğuyla da çok zorlanmadan neredeyse yüzyüze eğitimdeki gibi ilerleyebildik. Yetişkin öğrenciler için ise hemen hemen yüzyüze eğitimin aynısı gibi dersler yapabildik. Son olarak öğretmen olarak evden çalışabilmek de güzeldi” (E5).

3.8. Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımının Müzik Derslerine Entegre Edilmesi Aşamasında Daha Yararlı Olabilmesine Yönelik Öneriler

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine “Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımının müzik derslerine entegre edilmesi aşamasında daha yararlı olabilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuştur. Müzik eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar Tablo 9’daki gibidir.

Tablo 9: Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımının Müzik Derslerine Entegre Edilmesi Aşamasında Daha Yararlı Olabilmesine Yönelik Önerileri Gösteren Dağılım

| Tema | Alt Tema | Frekans | Yüzde | Görüş Bildiren Öğretmenler | |
|-------------------|---|---------|-------|----------------------------|---------------------|
| Öneriler | Öğretmenlere eğitim verilmesi | 2 | 6 | 55,5 | K2, E8. |
| | Teorik derslerin teknolojiyle, uygulamalı derslerin yüzyüze yapılması | 1 | | | E3. |
| | Müzik derslerinin yüzyüze olması | 1 | | | E4. |
| | Daha iyi bir altyapının oluşturulması | 1 | | | E6. |
| | Kaliteli ekipmanların kullanılması | 2 | | | E5, E8. |
| Görüş bildirmeyen | | 5 | 5 | 45,5 | K1, E1, E2, K3, E7. |
| Toplam | | 11 | 100 | | |

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin %55’inin önerilerine ilişkin olarak; 2’si öğretmenlere teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimlerin verilmesi, diğer 2’si kaliteli ekipmanların kullanılması, 1’i teorik derslerin teknoloji ile uygulamalı derslerin yüzyüze yapılması, 1’i daha iyi bir altyapı oluşturulması, diğer 1’i müzik derslerinin yüzyüze olması şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %45’i herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Müzik öğretmenlerinin “Öneriler” temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Uzaktan eğitim daha çok nazari bilgilerin aktarımında başarılı bir yöntem. Bu sebeple; kitabi bilgilerin teknoloji ile ancak saz ve şan eğitiminin mutlaka birebir yapılması gerekmektedir” (E3).

- “Müzik eğitimcilerinin bu konu üzerinde ciddi araştırmalar yapması ve eğitimler alması gerekmektedir. Uzaktan eğitimde kullanılan tab-

let, telefon ve bilgisayarlar üzerindeki kamera ve mikrofonlar bu eğitim için kesinlikle uygun değildir. Harici ses kartları ve mikrofonların kullanım alanlarını detaylı bir şekilde öğrenmek gereklidir” (E8).

4. SONUÇ

Müzik öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak araştırmanın sonuçlarına bakıldığında;

- Müzik öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlerde teknoloji kullanımı ile ilgili ders aldıkları ve teknoloji kullanımı ile ilgili ders almanın gerekli olduğu,

- Müzik öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda teknoloji kullanımı ile ilgili seminer, ders ve hizmet içi eğitim almadıkları ancak teknoloji kullanımı ile ilgili seminer, ders ve hizmet içi eğitim almanın gerekli olduğu,

- Müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları teknolojik aletlerin bilgisayar, telefon ve kamera olduğu, müzik teknolojisiyle ilgili aletlerin ise mikrofon ve ses kartı olduğu,

- Müzik öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları programların Zoom, WhatsApp ve Google Meets olduğu,

- Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin; Büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde müzik programlarını kullanmadığı ancak çok az öğretmenin Finale, Sibelius, Random Note ve Chord Generetor gibi müzik programları kullandığı,

- Müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı/ kullanmaya çalıştığı uygulamalarda sorunlar yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. En çok yaşanan sorunların internet kesintisi yaşanması ve birlikte müzik yapılamaması olduğu,

- Müzik öğretmenlerinin görüşlerinden teknoloji kullanımının olumsuz yönleri ile ilgili olarak; bağlantı sorunlarının yaşandığı ve öğreniciye manevi yönden ulaşmada zorluk çekildiği,

- Müzik öğretmenlerinin görüşlerinden teknoloji kullanımının olumlu yönleri ile ilgili olarak;

- Zahmetsiz ve rahat bir ortamda ders yapmanın konforlu olduğu,
- Teknoloji kullanımıyla birçok konuda zaman tasarrufu sağladığı,
- Teknoloji kullanımının derse hazırlığı kolaylaştırıcı etkisi olduğu,

- Müzik öğretmenlerinin görüşlerinden uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımının müzik derslerine entegre edilmesi aşamasında

daha yararlı olmasınaya yönelik öğretmenlere eğitimlerin verilmesi ve kaliteli ekipmanların kullanılmasının gerekliliği sonucu çıkartılmıştır.

5. neriler

Müzik ğretmenlerinin belirttikleri önerilere ilişkin olarak;

- Üniversitelerin müzik bölümlerinde teknoloji kullanımına yönelik derslerin yer alması,
- Müzik ğretmenlerine çalıştıkları kurumlarda teknoloji kullanımı ile ilgili olarak seminer, kurs ve hizmet içi eğitim ortamları sağlanarak müzik ğretmenlerinin bu ortamlara katılması,
- Müzik ğretmenlerinin müzik teknolojisi ile ilgili aletleri kullanarak derslerin içeriğini zengileştirecek etkinlikler düzenlemesi,
- Müzik ğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarca uzaktan eğitimin yürütüldüğü programların lisanslarının satın alınması sağlanarak, derslerin sağlıklı bir zeminde yürümesinin sağlanması,
- Müzik ğretmenlerinin, derslerin içeriğini zengileştirecek müzik programlarını kullanabilmeleri,
- Derslerde bağlantı sorunları yaşamamak adına internet bağlantı hızının gereken düzeye getirilmesi suretiyle, derslerden önce bilgisayar ekranında donma problemlerine karşı pilot bağlantılar kurularak yaşanabilecek sıkıntılara karşı önlemlerin alınması,
- Müzik dersleri yürütülürken kaliteli ekipmanların kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Y., Güçlü, O. ve Nayir, A. (2020). Özel müzik kurslarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitim durumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 947-967.
- Altaş, N. (2016). Türkiye'de dinî yükseköğretim alanında uzaktan eğitimle ilgili algı sorunları ve ilitam uygulamaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 7-41.
- Azoulay, A. (2020). *290 million students out of school due to Covid-19: Unesco releases first global numbers and mobilizes respons.* <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes> sitesinden 26.08.2020 tarihinde erişilmiştir. 10.09.2021.
- Bayırlı, A. ve Yıldız, G. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı müzik kurs merkezlerinde çalışan piyano eğitimcilerinin motivasyon durumlarının incelenmesi.* Erte Congress, Aydın.
- Beckers, J. J. and Schmidt, H. G. (2001). The structure of computer anxiety: A six-factor model. *Computers in Human Behavior*, 17(1), 35-49.
- Çevik-Kılıç, D. B. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilgisayar kullanma becerileri ve bilgisayarlara yönelik tutumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 15-32.
- Çevik-Kılıç, D. B. (2017). Examining music teachers' self-confidence levels in using information and communication technologies for education based on measurable variables. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 101-107.
- Christanse, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411-434.
- Demirli, C., ve Dikici, A. (2003). *Öğretimde Web tabanlı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi.* Third International Education Technologies Symposium. 28-30 May, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma.* Bakla, A. ve Çakır, İ. (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görgülü-Arı, A. ve Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Gülbetekin, M., Kan, A. ve Karabağ, S. (2019). *Coğrafya eğitiminde açık uçlu sorular.* Çeçen, S., Kahya, Ö., Bozgun, Ş. ve Toptaş, K. (Ed.). *Current debates on social sciences human studies 3* içinde (s. 374-386), Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

- Güler, A., M., Halıcioğlu, B. ve Tařđın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hepkul, A. (2002). Bir sosyal bilim araştırma yöntemi olarak içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-12.
- Kaleli-Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. Metin, M. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.
- Miles, B. ve Huberman, M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Edt.). Ankara: Pegem.
- Namlı-Altıntaş, İ. ve Kozaner-Yenigül, Ç. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler alanında vatandaşlık eğitimine yönelik yapılan nitel araştırmaların analizi (2010-2020). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 522-544.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı), Ankar: Pegem Akademi.
- Özdek, A. (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarı, A. (2021). *Adana ili Seyhan ve Çukurova ilçelerinde verilen özengen müzik eğitimine ilişkin görüşler*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tecimer, B. (2007). *Müzik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar*. Sözlü Sunum, Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS), Ankara.
- Tepeli, H. (2018). *Ankara’daki özengen müzik eğitimi veren kurumların çok yönlü incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türer, C. (2013). Eğitimde içerik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 321-327.
- Tutar, H. ve Erdem, A., T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler yaklaşımlar ve Türkiye’de Cumhuriyetin ilk altmış yılındaki durum*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. Ankara: Evrensel Yayınevi.

- Ültay, E. ve Aydın, M. (2017). Fen bilimleri eğitiminde yapılmış nitel çalışmaların içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 701-720.
- Uygun, C. (2019). *3-14 yaş grubu çocuğunun çalgı eğitiminde ailenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Bölüm 2

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE AİLE KATILIMI

*Yılmaz DEMİR*¹

¹ Dr. Yılmaz DEMİR, Kilis Bilim ve Sanat Merkezi, ylmzdmr1983@gmail.com, ORCID
ID: 0000-0001-5477-1300

1. Giriş

Sosyal bilgiler “ilkokul ve ortaokullarda iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilerle dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” (Bilgili, 2018, s. 4) şeklinde tanımlanabileceği gibi “toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler” (Sönmez, 2005, s. 455) şeklinde de tanımlanabilir. Kuşkusuz sosyal bilgiler öğretimiyle “hem ulusal hem de küresel çapta bireylerin milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri; demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları; yasalar önünde eşit olduklarını gerekçeleriyle bilmeleri; kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri; insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri; çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları; doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” (Akt., Demir, 2018, s. 755) gibi birçok bilgi, beceri ve değerlerle donatılmaları söz konusudur.

2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2018) irdelendiğinde “programın genel amaçları” başlığı altında dersin amaçları açık bir şekilde ortaya konmuştur. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersiyle öğrencilere hem toplumsal var oluşunu gerçekleştirmek hem de kendisine, yaşadığı topluma, ülkeye ve Dünya’ya karşı sorumluluk sahibi olmasına yardımcı olmak için toplumsal hayatla ilgili kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda milli ve evrensel değerleri temel alan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 8). Buradan hareketle sosyal bilgiler dersinin genel amaçları şöyle sıralanabilir (Bilgili, 2018, s. 5):

✓ “Öğrencilere yaşadıkları toplumun sahip olduğu kültürel mirası ve değerleri aktararak, onların iyi bir vatandaş veya birey olmalarını sağlamak.”,

✓ “Öğrencilere evrensel ve milli değerlerle ilgili bilgiler ve temel sosyal kuruluşlar hakkında bilgiler vererek, bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmak.”,

✓ “Öğrencilerin bireysel ve sosyal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmek.”

Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (MEB, 2005; MEB, 2018) genel amaçlar üzerinde durulduğu gibi neyin nasıl öğretilmesi gerektiği üzerinde de durulmuştur. Bu bağlamda öğrenme öğretme sürecinde özelde kazanımlar genelde amaçlar bu derste ne öğretilmesi gerektiğine dair önemli ipucular vermektedir. Bu dersin öğretim programlarında öğ-

rencilere ne verileceği kadar, nasıl verileceği üzerinde de durulmuştur. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında derste öğrencilere neyin, nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin öğretmenlere net bir çerçeve çizilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmeninin programdaki etkinlik çerçevesinde okulun bulunduğu çevreye uygun olan örnekleri seçmesi veya kendisinin etkinlik hazırlaması; olgu, olay veya durumları aktarmak ya da ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeyi temel alan etkinlikleri uygulaması; yeni etkinlikler hazırlarken dersin genel amaçları, öğrenme alanı kazanımları, farklı öğrenme şekilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini göz önünde bulundurması; bilgiyi dağıtan rolünden öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik eden bir role geçmesi gerektiği programda açıkça belirtilmektedir. Bunlara ek olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (MEB, 2005; MEB, 2018) genel amaçları doğrultusunda hazırlanan kazanımların hangi sınıf düzeyinde ve ne kadar sürede öğrencilere kazandırılacağına dair sosyal bilgiler öğretmenlerine ipucular vermektedir. Söz konusu programda öğretmenlerin etkinlik temelli uygulamalara yer vermeleri, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları, öğrencileri sınıf içi kadar sınıf dışında da etkin kılarak okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak sosyal bilgiler dersi öğretim programları (MEB, 2005; MEB, 2018) incelendiğinde öğretim programındaki amaç ve kazanımların aile katılımlı etkinliklerle öğrencilere kazandırılması gerektiği üzerinde doğrudan hiç durulmadığı görölmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (MEB, 2005; MEB, 2018) her ne kadar doğrudan aile katılımlı etkinliklere yer verilmemiş olsa da bu dersin öğretiminde aile katılımlı etkinliklerden faydalanılması gerektiği alanyazında ortaya konmuştur (Ersoy, 2020, Demir, 2021; Türe, 2018; Türe & Deveci, 2021). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kapsamında yer verilen konu, kazanım, değer ve becerilerin nasıl verileceğine dair sorulan sorulara verilecek cevaplar içinde kuşkusuz ‐aile katılımlı etkinliklerle‐ olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir ifadeyle aile katılımlı etkinliklerle öğrencilere sosyal bilgiler dersindeki birçok bilgi, beceri ve değer kazandırılabilir. Zira gerek yurt içi gerekse yurt dışı alanyazında aile katılımının öğrenci, öğretmen ve veliler için birçok yararının olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda aile katılımının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığı birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okula devamlarının sağlanması, okulla ilgili tutumlarında, öğrenmeye karşı olan güdülenmelerinde, sosyal becerilerinin arttırılmasında, disiplin sorunlarının azaltılmasında olumlu etkilerinin olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Akt., Demir, 2021). Dolayısıyla bu çalışmada sosyal bilgiler dersi kapsamında aile ka-

tılımının amaçları, önemi, modelleri ve önündeki engeller ile aile katılım süreçlerine açıklık getirilmiştir.

2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılımı

Sosyal bilgiler öğretiminde aile katılımı öğrencilerin toplumsal var oluşunu gerçekleştirmek; yaşadığı topluma, ülkeye ve Dünya'ya karşı sorumluluk sahibi olmasını sağlamak ve toplumsal hayatla ilgili kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda milli ve evrensel değerleri temel alan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak için ailenin eğitim öğretim sürecine etkin bir şekilde destek vermesi ve bu ders kapsamında yürütülen her türlü faaliyetlere katılması şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda aile katılımının tanımı, önemi, amacı ve faydaları bir arada düşünüldüğünde sosyal bilgiler dersinde bu tür etkinliklerden faydalanmak önemli bir strateji olarak görülebilir. Nitekim sosyal bilgiler dersinin niteliğini arttırmak için aile katılımını önemli bir strateji olarak gören Türe (2018, s. 10), sosyal bilgiler dersinde öğrencilere demokratik tutum ve davranışlar kazandırmada; milli, manevi ve insani değerler edindirmede; kendi bütçesini ve aile bütçesini hazırlamaya yardım etmede; ailenin aylık giderlerini hesaplama da; tasarruf etme bilincini geliştirmede; istek ve ihtiyaçlarını birbirinden ayırt etmeyi sağlamada; yakın çevredeki ekonomik faaliyetlerin farkına varmalarını sağlamada; öğrencilerde iletişim, karar verme ve düşünme becerilerini geliştirmede; aile tarih çalışması gibi konuların öğrencilere kazandırılmasında aile katılımlı etkinliklerden faydalanılabileceğine vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin çevresiyle uyum içinde olması, hayatla ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazanması, aile ortamında ve okuldaki sorumluluklarını yerine getirmesi gibi birçok konuda ailelere önemli görevler düşmektedir. Ayrıca hayatla içi içe olan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin edindiği kazanımları günlük yaşamlarına aktarabilmesi için ailelerin hem sosyal bilgiler öğretmenleriyle iletişim halinde olmaları hem de gönüllü bir şekilde bu ders kapsamında yürütülen etkinliklere katılarak ve evde uygun öğrenme ortamları oluşturarak çocuklarına destek olmaları gerekmektedir (Türe & Deveci, 2017). Dahası sosyal bilgiler dersinde bir aile büyüğünün okula davet edilerek/gelerek kuşaklararası bilgi ve değer aktarımında bulunması; ailelerin öğretmenle iş birliği içerisinde bu dersin konularıyla ilişkili materyal veya sunu hazırlaması gibi konularda da ailelere önemli görevler düşmektedir (Ersoy, 2020). Kısacası sosyal bilgiler dersi aile katılımlı etkinliklere oldukça uygun bir çalışma alanı olup bu çalışma alanında ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde yer verilen birçok konu ve kazanım aile katılımlı etkinliklerle öğrencilere kazandırılabilir.

Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan öğrenme alanlarını ve kazanımları aile katılımı bağlamında inceleyen Türe (2018), dördüncü sınıf düzeyinde “sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar”, “ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir”, “geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır”, “kendine ait örnek bir bütçe oluşturur” ve “aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır” gibi kazanımlar ile beşinci sınıf düzeyinde “kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder”, “doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar”, “teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır” ve “yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır” kazanımlarının aile katılımı etkinliklerle öğrencilere kazandırılacağı vurgulanmaktadır. Bu kazanımların yanı sıra sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki (MEB, 2018) kazanımlar incelendiğinde tüm sınıf düzeylerindeki her bir öğrenme alanında en az bir kazanım aile katılımı etkinliklerle öğrencilere rahatlıkla kazandırılabilir. Bu bağlamda 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2018) “birey ve toplum”, “kültür ve miras”, “insanlar, yerler ve çevreler”, “bilim, teknoloji ve toplum”, “üretim, dağıtım, tüketim”, “etkin vatandaşlık” ve “küresel bağlantılar” olmak üzere her sınıf düzeyinde toplam yedi öğrenme alanı bulunmakta ve her öğrenme alanında bulunan en az bir kazanım öğrenciler aile katılımı etkinliklerle kazandırılabilir. Aile katılımı etkinliklerle verilebilecek örnek bazı kazanımlar Tabla 1’de verilmiştir (Türe, 2018).

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Aile Katımlı Etkinliklerle İlişkili Bazı Kazanımlar

| Öğrenme Alanı | Kazanımlar |
|-------------------------------------|--|
| <i>Birey ve Toplum</i> | “Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.” “Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.” “Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.” |
| <i>Kültür ve Miras</i> | “Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.” “Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.” “Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.” “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.” |
| <i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i> | “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” “Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.” |

| | |
|---------------------|---|
| <i>Bilim,</i> | “Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.” |
| <i>Teknoloji ve</i> | |
| <i>Toplum</i> | “Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.” |
| <i>Üretim,</i> | “Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.” |
| <i>Dağıtım,</i> | “Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.” |
| <i>Tüketim</i> | “Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.” |
| | “Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır” |
| | “Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.” |
| <i>Etkin</i> | “Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.” |
| <i>Vatandaşlık</i> | “Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.” |
| <i>Küresel</i> | “Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.” |
| <i>Bağlantılar</i> | “Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.” |

Kuşkusuz Tablo 1’de verilen kazanım sayısını arttırmak mümkündür. Zira daha önceden de ifade edildiği gibi sosyal bilgiler dersinde her sınıf düzeyindeki öğrenme alanında en az bir kazanım öğrencilere kazandırılması mümkündür.

2.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılımının Amaçları

Sosyal bilgiler öğretiminde aile katılımının temel amacı bu ders kapsamında ebeveynlere ihtiyaç duydukları her türlü destek ve bilginini vermesi ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerini geliştirmek için ebeveynlerden her türlü destek ve bilginin alınması şeklinde ifade edilebilir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler öğretimi kapsamında aile katılımın amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine aktif katılımını sağlamak ve bu derse yönelik evdeki öğrenme süreçlerini desteklemek.
- ✓ Sosyal bilgiler dersine yönelik aile, çocuk ve öğretmenin ortak bir tutuma sahip olmasını sağlamak.
- ✓ Sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin akademik başarısını, tutum ve motivasyonlarını arttırmak için aileye gerekli desteği vermek ve aileden almak.
- ✓ Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik gelişimlerini sürekli takip etmek.
- ✓ Çocukların iyi birer vatandaş olarak yetiştirmeleri için ebeveynlere gerekli desteği vermek ve ebeveynlerden almak.

- ✓ Veli ve sosyal bilgiler öğretmenleri arasındaki iletişimi güçlendirmek.
- ✓ Ailelere, çocuklarına evde sosyal bilgiler dersi konuları öğrenmeleri ve kazanımları edinmeleri konusunda gerekli desteği vermek.
- ✓ Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki disiplin sorunlarını azaltmak.
- ✓ Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki devamlılıklarını sağlamak, devamsızlıklarını azaltmak.
- ✓ Ailelerin sosyal bilgiler dersini ve öğretim programını daha yakından tanımalarını sağlamak.
- ✓ Sosyal bilgiler dersi kapsamında ortaya çıkan sorunları önlemek ve bu sorunlara yönelik alternatif çözüm yolları sunmak.
- ✓ Ailelerin çeşitli kurum ve kuruluşların desteğini almaları için sosyal bilgiler dersi kapsamında yer verilen kurum ve kuruluşları ailelere tanıtmak ve bu kurum ve kuruluşlardan nasıl faydalanılacağına ilişkin onlara gerekli bilgi, beceri ve desteği vermek.

2.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılımının Önemi

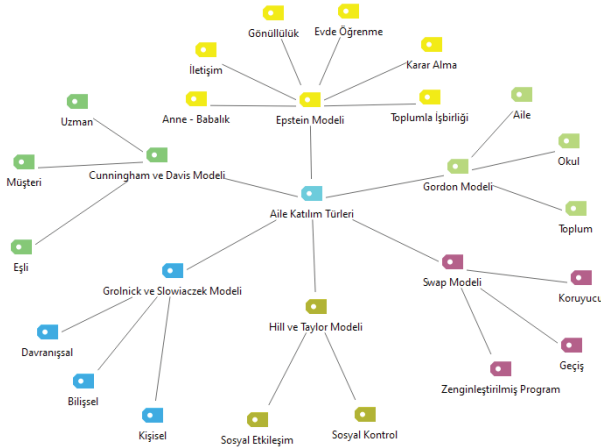
Sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçlarından hareketle oluşturulan ders içeriği, birçok yönüyle gerek aile gerekse toplumla doğrudan ilişkilidir (Özpolat, 2009). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kapsamında birçok konu ve kazanım özelde aileyi genelde toplumu kapsadığı için çeşitli aile katılımlı etkinliklerle kazandırılması mümkündür. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde aile katılımı gerek ailenin gerekse çocukların ilgi alanlarının ve yeteneklerinin keşfedilmesi açısından önemlidir. Dahası bu derste öğrencilerin akademik başarılarının artırılması, olumlu ahlaki değerlerin edindirilmesi, sağlıklı beden ve kişilik gelişiminin sağlanması kısacası bireyin bütüncül gelişimi aile katılımıyla mümkün olabilir (Ersoy, 2020).

Kuşkusuz ebeveynlerin, eğitim öğretim sürecine dahil olması çocuklar üzerinde birçok olumlu katkısının olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda düşünöldüğünde sosyal bilgiler öğretiminde aile katılımlı etkinliklerin daha sorumlu bireylerin yetişmesine katkı sağlaması; öğrencilerin akademik başarılarını, tutum ve motivasyonlarını artırması; araştırma ve empati becerilerinin, özgüvenlerinin gelişmesini sağlaması; mesleklere, üretim etkinliklerine ve doğal afetlere dönük farkındalık kazanılması ve öğrencilerdeki kavram yanlışlarının giderilmesi gibi konularda öğrencilere birçok katkısı olmaktadır. Dahası bu dersin etkililiğini artırması açısından da aile katılımlı etkinlikler oldukça önemli görölmektedir (Türe

ve Deveci, 2021). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim öğretim sürecinde aile katılımına büyük önem verdikleri alanyazında ortaya konmuştur. Dahası sosyal bilgiler öğretmenleri; daha etkili, nitelikli ve katılımcı bir sosyal bilgiler öğretimi için ailelerin “rol model”, “pekiştirme ve deneyim”, “kültür aktarım” ve “maddi destek” olmak üzere dört temel boyutta önemli işlevlere sahip olabileceği/olması gerektiği ifade etmektedir (İbrahimoglu, 2018, s. 463). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminde aile katılımlı etkinliklerin oldukça önemli olduğunu, mutlaka eğitim öğretim sürecinde bu ders kapsamında bu tür etkinliklerden faydalanılması gerektiğini söylemek yerinde olacaktır.

2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılım Modelleri

Alanyazın incelendiğinde aile katılımının amaçlarını gerçekleştirmek için aile bireylerinin eğitim sürecine nasıl dâhil olduğunu ifade eden çeşitli boyut ve yaklaşımlar olarak bilinen aile katılım modelleri bulunmaktadır. Bu bağlamda aile katılım modellerinden bazıları Cunningham ve Davis (Akt., Tezel-Şahin & Ünver, 2005), Epstein ve diğerleri (2002), Gordon (Akt., Amaral, 2007), Grolnick ve Slowiaczek (1994), Hill ve Taylor (2004) ile Swap (Akt., Tezel-Şahin & Ünver, 2005) tarafından açıklanmıştır (Şekil 1). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminde, Cunningham ve Davis (Akt. Tezel-Şahin & Ünver, 2005), Epstein ve diğerleri (2002), Gordon (Akt., Amaral, 2007), Grolnick ve Slowiaczek (1994), Hill ve Taylor (2004) ile Swap (Akt., Tezel-Şahin & Ünver, 2005) tarafından ortaya konan aile katılım modellerinden en uygun olanlarından yararlanarak aileler eğitim öğretim sürecine etkin bir şekilde dahil edilebilir.



Şekil 1. Aile katılım modelleri

Cunningham ve Davis tarafından belirlenen “Uzman”, “Müşteri” ve “Eşli” model olmak üzere üç boyutta toplanan aile katılım modelleri sos-

yal bilgiler dersine de uyarlanabilir. Özellikle aile katılım modellerinden “Eşli” modelden yararlanılarak (Akt., Tezel-Şahin & Ünver, 2005) sosyal bilgiler öğretiminde aile katılımı sağlanabilir. Bu modelle göre öğretmenler eğitim öğretim konusunda, ebeveynler ise çocukları konusunda uzman olup uzmanlık alanlarını karşılıklı olarak birbirleriyle paylaşmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenleri kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili ebeveynlere gerekli desteği sağlayabilir. Ebeveynler ise uzmanı oldukları çocukları konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine gerekli desteği verebilir.

Epstein ve diğerleri (2002) “Anne-Babalık”, “İletişim”, “Gönüllülük”, “Evde Öğrenme”, “Karar Alma” ve “Toplumla İş Birliği” olmak üzere eğitim öğretim sürecinde altı aile katılım modelinden söz etmektedir. Epstein ve diğerleri (2002) tarafından belirlenen her bir aile katılım modelinden yararlanarak sosyal bilgiler öğretimi daha etkin ve anlamlı kılınabilir. Bu bağlamda “Anne-Babalık” modelinde ebeveynler eğitim öğretim sürecinde çocuklarına destek olmak için ev ortamını eğitim öğretime uygun bir şekilde düzenlemekle sorumludur. Dolayısıyla ebeveynler ev ortamını sosyal bilgiler öğretimine uygun bir şekilde düzenleyebilir. Bu bağlamda ebeveynler, sosyal bilgiler dersine yönelik harita, küre ve diğer görsellerden yararlanarak evi bu derse uygun şekilde düzenleyebilir. “İletişim” modelinde ebeveynler çocuklarının gelişimi için eğitim öğretimin diğer paydaşlarıyla iletişim halinde olmaları ifade etmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersindeki gelişiminin takibi için ebeveynler sürekli sosyal bilgiler öğretmenleriyle iletişim içinde olabilir. “Gönüllülük” modelinde ebeveynlerin çocuklarının eğitimini desteklemek için gönüllü olarak eğitim öğretim sürecine katılmalarını ifade etmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminde ebeveynler, bilimsel alan gezilerine destek verebilir, aile katılımı incelemeye gezilerini düzenleyebilir veya gönüllü olarak bu derse ilişkin birçok etkinliğe destek verebilir. “Evde Öğrenme” modelinde ebeveynler, çocuklarının ev ödevlerini ve okulda yürütülen çeşitli etkinliklerin evde takibini yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenin verdiği ev ödevleri ve sınıf içi yaptıkları etkinlikleri ebeveynler evde takip edebilir. Böylece okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri evde tamamlanmış olur. Dahası harmanlanmış veya hibrit öğrenmeyle okul dışına taşınan öğretim faaliyetleriyle ebeveynler, öğrenme öğretme sürecinde evde etkin bir şekilde çocuklarına destek olabilir. “Karar Alma” modeli ise ebeveynlerin okul yönetimince veya okulda alınan her türlü kararlara katılmaları şeklinde ifade edilmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili sosyal bilgiler öğretmenin veya okul yönetiminin aldığı her türlü karara ebeveynlerin etkin bir şekilde katılımları sağlanabilir. Örneğin sosyal bilgiler dersi öğretiminde yapılan zümre öğretmenler toplantısının benzeri ebe-

veyenlerle de yapılabilir. Böylece sosyal bilgiler dersiyle ilgili alınan her türlü karardan ebeveynler haberdar olabileceği gibi alınan bu kararlara da etkin bir şekilde katılmış olacaktır. “Toplumla İş Birliği” modelinde ise ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için üniversiteler veya diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmaları şeklinde ifade etmektedir. Sosyal bilgiler dersi gibi hayatla iç içe olan bir dersin öğretimi için toplumla iş birliği oldukça önemlidir. Özellikle sosyal bilgiler dersi “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer verilen “çevresindeki kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin araştırılmasına” ilişkin çeşitli etkinlikler yapılırken ebeveynlerden destek alınabilir. Ebeveynler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yönlendirmeleriyle çevresindeki kamu kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği içinde bir konu veya kazanımın öğretiminde gerekli desteği öğretmenlere verebilir.

Gordon tarafından aile katılım modelleri “Aile”, “Okul” ve “Toplum” olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde bu üç modelden de faydalanılabilir. Zira Gordon, öğrencinin başarısı ve gelişimi üzerinde bu üç modelin de etkili olduğunu savunduğundan aile, okul ve toplum iş birliğine önem vermiştir (Akt., Amaral, 2007). Kuşkusuz sosyal bilgiler öğretiminde de iş birliği içinde üç modelden de maksimum düzeyde yararlanılması öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Grolnick ve Slowiaezek (1994) tarafından aile katılım modelleri “Davranışsal”, “Kişisel” ve “Bilişsel” olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. “Davranışsal” model ebeveynlerin okulda gerçekleştirilen etkinliklere aktif bir şekilde katılımlarını ifade etmektedir. Bu modelde ebeveynlerin okulda gerçekleştirilen her türlü etkinliklere katılmaları beklenmektedir. Dolayısıyla bu modelle sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde ebeveyn destekli gerçekleştirmeyi planladıkları her türlü etkinliğe ebeveynlerin gerekli desteği vermesi beklenebilir. “Kişisel” modelde ise ebeveynlerin okula yönelik tutumunun çocuğun okula olan tutumu üzerindeki etkisine açıklık getirilmiştir. Buna göre ebeveynin okula veya derse yönelik olumlu tutumu çocuğun okula veya derse yönelik tutumunu olumlu yönde olumsuz tutumunun ise olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu modele göre ebeveynlerin sosyal bilgiler dersine yönelik kişisel tutumları öğrencilerin tutumları üzerinde de etkili olacağı söylenebilir. Bu bağlamda ebeveynlerin sosyal bilgiler dersine yönelik gerekli olumlu tutuma sahip olmaları veya varsa olumsuz tutumlarının giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir. “Bilişsel” modelde ise ebeveynlerin çeşitli yardımcı kaynak veya materyallerle çocuğunun bilişsel gelişimini desteklemesi şeklinde ifade edilmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersine yönelik dergi, kitap, harita gibi çeşitli materyal veya kaynaklarla ebeveynler tarafından çocuklar desteklenebilir.

Hill ve Taylor (2004) tarafında aile katılım modelleri “Sosyal Etkileşim” ve “Sosyal Kontrol” olmak üzere iki boyutta toplanmıştır. “Sosyal Etkileşim” modelinde çocuklar için ebeveynlerin evde uygun öğrenme ortamı düzenlemeleri ve ev ödevlerinde çocuklarına yardım etmeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla Epstein ve diğerleri (2002) tarafından belirlenen “Anne-Babalık” modelinde olduğu gibi bu modelde de sosyal bilgiler öğretiminde ebeveynler ev ortamını sosyal bilgiler dersine yönelik düzenlemeleri bu dersin öğretimine katkı sunacaktır. Hill ve Taylor (2004) tarafında belirlenen “Sosyal Kontrol” modelinde ise okulda veya evde meydana gelen olumlu veya olumsuz davranışlar konusunda gerek okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin gerekse ebeveynlerin ortak bir görüşe sahip olmaları gerektiği şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kapsamında sınıf içi veya dışında meydana gelen her türlü olumlu veya olumsuz davranışlar konusunda ebeveynler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak bir görüş belirlemeleri öğrencilerin olumlu davranışlarını olumlu yönde pekiştireceği olumsuz davranışlarını ise olumluya çevireceği ön görülebilir.

Swap tarafından belirlenen aile katılım modelleri ise “Koruyucu”, “Geçiş” ve “Zenginleştirilmiş Program” olmak üzere üç boyutta toplanmıştır (Akt., Tezel-Şahin & Ünver, 2005). Bu modellerden “Geçiş” ve “Zenginleştirilmiş Program” modelinden yararlanılarak sosyal bilgiler dersinde aile katılımlı etkinlikler gerçekleştirilebilir. “Geçiş” modelinde ebeveynler sosyal bilgiler dersinde gereksinim duyulan çeşitli materyal getirerek derse katkı sunabilir. “Zenginleştirilmiş Program” modeli ise ebeveynlere sosyal bilgiler öğretim programları hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.

2.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılımının Önündeki Engeller

Alanyazında aile katılımlı etkinliklerin birçok yararının olduğu ancak çeşitli engelleyici nedenlerle bu tür etkinliklerden yeteri kadar faydalanılmadığı ortaya konmuştur (Aksoy, 2017; Aslanargun, 2007; Christenson, 2004; Coulombe, 1995; Diken, 2009; Dinç, 2015; Ekinci-Vural, 2006; Ersoy, 2020; Gökçe, 2020; Güven, 2011; Kolay, 2004; Köksal-Eğmez, 2008; Oktay vd., 2006; Shannon, 1996). Aile katılımlı etkinlikler önündeki bu engelleyici faktörler genel olarak “aileden (ebeveynler) kaynaklanan engeller” ve “okuldan (öğretmen ve yönetici) kaynaklanan engeller” olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde aile katılımının önündeki engeller de söz konusu bu iki başlık altında toplanabilir. Diğer bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretiminde aile katılımının önündeki engeller “aileden (ebeveynler) kaynaklanan engel-

ler” ve “okuldan (öğretmen ve yönetici) kaynaklanan engeller” şeklinde sınıflandırılabilir.

Aileden (ebeveynler) kaynaklanan engeller: Alanyazında hareketle sosyal bilgiler öğretiminde aileden kaynaklanan engeller şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Aile ile okul, aile ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasındaki iletişimin olumlu olmaması veya yetersiz olması,
- ✓ Düşük ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye sahip ebeveynlerin olması,
- ✓ Ebeveynlerin sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer verilen aile katılımlı etkinliklere gereken önemi vermemesi,
- ✓ Ebeveynlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında yer verilen eğitim öğretim faaliyetlerini sadece okul içi etkinliklerle sınırlı görmesi ve bu konuda sorumluluk almaktan kaçınması,
- ✓ Ebeveynlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmaması veya enerjilerinin olmaması,
- ✓ Ebeveynlerin okulla ve sosyal bilgiler dersiyle olan ilişkilerinde çekingen tavırlar takınmaları,
- ✓ Yoğun iş temposu olan ebeveynlerin sosyal bilgiler dersine gereken önemi vermemesi sosyal bilgiler öğretiminde aileden kaynaklanan engeller olarak sıralanabilir.

Okuldan (öğretmen ve yönetici) kaynaklanan engeller: Alanyazından hareketle sosyal bilgiler öğretiminde okuldan kaynaklanan engeller şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ebeveynlerin aile katılımlı etkinliklere nasıl teşvik edileceğinin yeterince bilinmemesi,
- ✓ Aile katılımı etkinliklerin çok zaman alması ve bu etkinliklere sosyal bilgiler öğretmenlerinin ayıracak ekstra bir zaman dilimlerinin olmaması,
- ✓ Genelde eğitimcilerin, özelde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ebeveynlere karşı olumsuz tutum sergilemesi,
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımına ve desteğine gereken önemi vermemesi,
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenleri ile aileler arasındaki iletişimin olumlu olmaması veya yetersiz olması,

✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılım etkinliklerine karşı olumlu tutum sergilememeleri,

✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iş stresinin ve iş yoğunluğunun çok fazla olması sosyal bilgiler öğretiminde okuldan ve öğretmenden kaynaklanan engeller olarak sayılabilir.

Bu engellere rağmen çeşitli iletişim araçları ve yollar kullanılarak veya okul içi ve okul dışı bazı etkinliklerle ebeveynler eğitim öğretim sürecine dâhil edilebilir. Örneğin telefon ve kısa ileti hizmetleri, kitapçıklar, görsel ve işitsel kayıtlar, fotoğraflar, duyuru panoları, bülten ve bülten tahtaları, haber mektupları, yazışma ve iletişim defterleri, gelişim dosyaları, aile toplantıları, şövaleler, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, genel ağ temelli uygulamalar gibi iletişim araçları veya yolları kullanılarak yapılacak aile katılımlı etkinliklere ebeveynler dâhil edilebilir (Bayraktar, 2020). Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında bu katılım yollarına veya süreçlerine aşağıda açıklık getirilmiştir.

2.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılım Süreçleri

Sosyal bilgiler dersine ebeveynleri aile katılımlı etkinliklerine katılımlarını sağlamak için birçok katılım yolu/süreci bulunmaktadır. Bu katılım yolları genel olarak “okulda aile katılımı”, “okul dışında aile katılım” ve “iletişim araçlarıyla aile katılımı” olmak üzere üç başlık altında toplanabilir.

2.5.1. Okulda Aile Katılımı

Okulda aile katılımı, okulda gerçekleştirilen her türlü aile katılımlı etkinlikleri kapsamaktadır. Aile bilgilendirme toplantıları, okul aile iş birliği toplantıları, aile konferans ve çalıştayları, kaynak kişi olarak aileden yararlanma, belirli gün ve haftalardan yararlanma, aile öğrenme merkezi gibi birçok okulda birçok aile katılım yolu bulunmaktadır. Dolayısıyla “okulda, sosyal bilgiler dersine ailelerin katılımı sağlamak amacıyla aile toplantısı, aile konferansları, aile çalıştayları, kaynak kişi olarak aileden yararlanma, özel günlerden yararlanma ve gönüllü olarak okulda bulunma gibi çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bununla birlikte okullarda, ailelerin okul programından ve öğretmenden bağımsız olarak gelip sosyal bilgiler dersine yönelik çalışabilecekleri aile öğrenme merkezleri de oluşturmak mümkündür” (Türe, 2018, s. 27).

Ülkemizde okullarda aile bilgilendirme toplantıları, aile okul iş birliği toplantıları, aile konferansları ve aile çalıştayları genel olarak okul idaresi tarafından organize edilerek ilkokullarda sınıf öğretmenleri, ortaokul ve liselerde ise sınıf şube öğretmenleri gözetiminde sınıflarda veya geniş toplantı salonlarında yürütülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde ders

bazında yani sadece bir dersin öğretim dikkate alınarak aile okul iş birliği toplantıları, aile konferansları ve aile çalıştayları yapılmamaktadır. Ancak bu durum bu gibi etkinliklerin yapılmayacağı anlamına gelmemelidir. Zira sosyal bilgiler dersi kapsamında aile bilgilendirme toplantıları, aile okul iş birliği toplantıları, aile konferansları ve aile çalıştayları rahatlıkla yapılabilir. Veliler bu toplantı, çalıştay veya konferanslarla sosyal bilgiler dersinin içeriği, amaçları, önemi ve programı hakkında bilgilendirilebilir. Ayrıca bu toplantılarla öğrencilerin dersteki akademik başarıları, gelişimleri ve davranışları hakkında da çeşitli bilgiler ailelerle paylaşılabilir.

Okullarda düzenlenen aile bilgilendirme ve okul aile iş birliği toplantıları, çalıştay veya konferansların yanı sıra sosyal bilgiler dersi kapsamında kaynak kişi olarak aileler okula davet edilerek ebeveynlerden yararlanılabilir (Berger & Riojas Cortez, 2015). “Örneğin sosyal bilgiler dersinde kültürümüz, ekonomik faaliyetler, çevremdeki meslekler, toplum için çalışıyorum, iklim ve yaşamım, çevre sorunları gibi ünite konularında kaynak kişi olarak aileden yararlanma etkinliğini gerçekleştirebilir” (Türe, 2018, s. 28). Bunun yanı sıra belirli gün ve haftalardan yararlanılarak ebeveynler aile katılım etkinliklerine dahil edilebilir. Belirli gün ve haftalar, özellikle ebeveyn ve öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmaları açısından oldukça önemlidir. Bu günlerde bir araya gelen öğretmen ve aileler birbirlerini daha yakından tanıyabilir (Stern, 2003). Özellikle “sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olan Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Kızılay Haftası, Deprem Bilinçlendirme Günü, İnsan Hakları Haftası, Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası, Çevre Koruma Haftası gibi özel günlerde ailelerin desteği ve katılımı ile etkinlikler planlanabilir” (Türe, 2018, s. 29). Nitekim bu tür etkinlikler hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin iş yükünü hafifletecek hem de eğitim öğretim sürecinin niteliğini arttıracaktır.

Okullarda düzenlenen aile katılım etkinliklerinden bir diğeri ise aile öğrenme merkezleridir (Türe, 2018). Aile öğrenme merkezleri tüm derslere yönelik öğrenme öğretme kaynaklarının veya materyallerinin yer aldığı bir yer olarak düzenlenebileceği gibi okulun imkanları çerçevesinde her ders için ayrı ayrı da düzenlenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersine yönelik oluşturulacak öğrenme merkezinde sosyal bilgiler dersiyle ilişkili olabilecek her türlü kaynak veya materyale yer verilebilir. Diğer bir ifadeyle aile öğrenme merkezlerinde ailelerin yararlanabileceği atlas, harita, küre, ansiklopedi, dergi, makale, kitapçık ve kitap gibi çeşitli kaynak ve materyallere yer verilerek ailelerin bu veri kaynaklarından yararlanmaları sağlanabilir. Bunun yanı sıra aile öğrenme merkezlerinde multi medya ortamlarına, dijital ortamlara veya kaynaklarına yer vererek ailelerin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kaynaklara erişimleri sağlanabilir.

2.5.2. Okul Dışı Aile Katılımı

Okul dışı aile katılımı, okul sınırları dışında yapılan tüm aile katılımlı etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikleri genel olarak “ev temelli aile katılım” ve “gezi temelli aile katılım” olmak üzere sınıflandırabiliriz.

Ev temelli aile katılımı, eğitim ğretim amaçlı ailelerle birlikte evde gerçekleştirilen etkinliklerin tümü olarak ifade edilebilir. Bu etkinlikler eve ziyaretleri, ev ödevleri, ailelerin öğretici rolünde olması, babalarla birlikte çalışma, aile büyükleriyle çalışma ve aile katılımlı oyunla öğrenme şeklinde sıralanabilir. Öğretmenler ev ziyaretleriyle öğrencileri ve ebeveynleri ev ortamında gözlemleyebilir ve onları daha yakından tanıma fırsatını yakalayabilir (Türe, 2018). Okul dışı aile katılımlı etkinliklerle sosyal bilgiler dersinde yer verilen birçok konu ve kazanım ebeveynlerin gözetiminde evde yürütülebilir. Örneğin dördüncü sınıf sosyal bilgiler “birey ve toplum” öğrenme alanında yer verilen “yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar (ğrencinin kendi hayatında önemli grdđđ, doğum, ilk konuşma, okula başlama vb. olayları kronolojik olarak sıralaması sağlanır)” kazanım ebeveynleriyle birlikte evde kolaylıkla gerçekleştirilebilecek bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Yine dördüncü sınıf sosyal bilgiler “kültür ve miras” öğrenme alanında yer verilen “geleneksel ocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır” kazanımı ebeveynlerle birlikte çeşitli oyunlar oynanarak evde öğrencilere kazandırılabilir. Diğer bir ifadeyle ebeveynler çocuklarıyla birlikte gerek geleneksel ocuk oyunlarını gerekse günümüzdeki çeşitli ocuk oyunlarını oynanarak söz konusu kazanım öğrencilere kazandırılabilir. Söz konusu bu iki kazanımın yanı sıra ilk okul dördüncü sınıftan ortaokul yedinci sınıfa kadar sosyal bilgiler dersinde her sınıf düzeyinde ve her öğrenme alanında en az bir kazanım okul dışı aile katılımlı etkinliklerle öğrencilere kolaylıkla kazandırılabilir.

Gezi temelli aile katılımı ise eğitim ğretim amaçlı okul dışında gerçekleştirilen ve ebeveyn katılımının olduğu her türlü eğitsel gezi şeklinde tanımlanabilir. Bu geziler iki türlü gerçekleştirilebilir. İlki ğretmen eşliğinde gerçekleştirilen ve ailelerin de katılım sağladıkları gezilerken ikincisi veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezileridir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde gerek ğretmen eşliğinde gerekse veli eşliğinde aile katılımlı inceleme gezileri düzenlenebilir. Nitekim Tre'nin (2018, s.) de belirttiği gibi “sosyal bilgiler dersi kapsamında ailelerin katılımı sağlanarak müze, üretim merkezleri, tarihi ve turistik yerler gibi birçok yere öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla gezi etkinliği düzenlemek olanaklıdır. Ayrıca gezi etkinliğini aileler bireysel olarak da planlayabilir, çocuklarının sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerini destekleyecek yerleri tüm aile yeleri birlikte gezebilir.” Aile katılımlı

inceleme gezileriyle öğretmenler ebeveynleri daha yakından tanımalarına imkân sunarken aynı zamanda okul aile iş birliğini de güçlendirmektedir

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2018) incelendiğinde dördüncü sınıf düzeyinde “insanlar, yerler ve çevreler”, beşinci sınıf düzeyinde “kültür ve miras”, altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde ise “üretim, dağıtım ve tüketim” gibi öğrenme alanlarının öğretiminde aile katılımı inceleme gezilerinden faydalanılması düşünülebilir. Nitekim Demir (2021) tarafından beşinci sınıf sosyal bilgiler “kültür ve miras” öğrenme alanındaki “somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkıları fark eder”, “çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır”, “ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler”, “kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder” ve “günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir” kazanımları veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımı inceleme gezileriyle öğrencilere kazandırılmıştır. Yapılan aile katılımı inceleme gezileri sonucunda bu tür aktivitelerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonlarını, kültürel mirasa yönelik farkındalıklarını ve akademik başarılarını, bilimse alan gezilerine yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersini daha eğlenceli hale getirme, soyut bilgileri somutlaştırma, öğrenciye gözlem ve inceleme yapma fırsatını sunma açısından aile katılımı inceleme gezilerinden faydalanılabilir. Kuşkusuz aile katılımı inceleme gezilerinin sadece öğrencilere değil öğretmen ve ebeveynlere de birçok yararı olabilir. Bu bağlamda bürokratik engeller, ekonomik sıkıntılar, ulaşım zorluğu, zaman baskısı, ek sorumluluk ve güvenlik riski gibi nedenlerle inceleme gezilerini gerçekleştiremeyen sosyal bilgiler öğretmenleri; ebeveynlerle iş birliği yaparak bu gezileri onların vasıtasıyla kolaylıkla gerçekleştirme fırsatını yakalayabilir. Ayrıca aile katılımı inceleme gezilerinin ebeveynlerin programı ve kurumun önemli bir parçası olduklarına inanmalarına; çocuklarının ilgi, yetenek ve becerilerini daha iyi fark etmelerine; çocuklarıyla daha iyi iletişim kurmalarına katkı sağlayacağı da ön görülebilir.

2.5.3. İletişim Araçlarıyla Aile Katılımı

Ebeveynlerin aile katılım etkinliklerine katılımlarını sağlamanın bir diğer yolu iletişim araçlarıdır. Genel olarak ailelerin eğitim öğretim sürecine katılmalarında öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen iletişim araçları ebeveynleri aile katılım etkinliklerine katılmalarını sağlamanın en kolay yolu olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinde de ebeveynler iletişim yollarıyla aile katılım etkinliklerine davet edilebilir ve katılımları

sağlanabilir. Bu bağlamda bu etkinlikler aile katılımı diğer etkinlikleri gerçekleştirme konusunda da araç olarak kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle okullarda dzenlenen veli bilgilendirme ve okul aile iş birliği toplantıları, alıştay veya konferans gibi çeşitli aile katılım etkinliklerine veya okul dışında dzenlenen her turlu aile katılım etkinliklerine ebeveynlerin katılımlarını sağlamak için iletişim araçlarından yararlanılmakta veya yararlanılabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kapsamında afişler, broşurler, bülten ve e bültenler, dilek kutuları, e postalar, fotoğraflar, kısa notlar, kitapçıklar, mektuplar, oğrenci gelişim raporları (portfolyolar), telefon, video-teyp, whatsapp grupları gibi iletişim araçları veya yoları kullanılarak yapılacak etkinliklere ebeveynler dâhil edilebilir veya etkinliklerden haberdar edilebilir (Türe, 2018).

3. Kaynakça

- Aksoy, P. (2017). *Okul öncesi eğitimde ailenin önemi-okul aile işbirliği*. Z. Seçer-Şahin (Editör), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 225-249). Ankara: Eğitimten kitap.
- Amaral, M. D. (2007). *Parents' perspectives: The role of parents in the education of their children* (Unpublished doctoral thesis). University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Berger, E. H., & Riojas Cortez, M. (2015). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Boston: Pearson.
- Bayraktar, V. (2020). Erken çocukluk döneminde aile katılımı. A. Karaçöp (Editör), *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* içinde (ss. 79-113). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgili, A. S. (2018). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Coulombe, G. (1995). Parental involvement: a key to successful schools. National Association of Secondary School Principals (NASPP) *Bulletin*. 79, 71-75.
- Demir, Y. & Atasoy, E. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780.
- Demir, Y. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 676230)
- Diken, H. İ. (2009). Okul-aile iş birliğinin tanımı, kapsamı ve önemi. E. A. Küçükyılmaz (Editör), *Okul aile ve çevre iş birliği* içinde (ss. 3-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Diñç, B. (2015). Okul öncesi eğitimde aile ve toplum işbirliği. N. Avcı ve M. Toran (Editörler), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 267-288). Ankara: Eğitimten kitap.
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 189793)

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships*. California: Corwin Press.
- Ersoy, F. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde aile katılımı. A. Karaçöp (Editör), *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* içinde (ss. 259-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, S. (2020). Özel eğitimde aile katılımı. A. Karaçöp (Editör), *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* içinde (ss. 139-169). Ankara: Pegem Akademi.
- Grolnick, S. W., & Slowiaezek, L. M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 279737)
- Hill, N. E., & Taylor, C. L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- İbrahimoglu, Z. (13 -15 Aralık 2018). Eğitimin önemli bileşenlerinden biri olarak aile: sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailelerden beklentileri. *V. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi*, ss. 458-472, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Matbaası.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 94-104.
- Köksal-Eğmez, C. F. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 228639)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve klavuzu (taslak basım)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R., & Polat-Unutkan, Ö. (2006). *Okul öncesi programı uygulama rehberi (ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapıyorum?)*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Özpolat, A. (2009). Toplumsallaşma hedefleri açısından 2005 sosyal bilgiler öğretim programı. *Milli Eğitim*, 32(182), 249-267.
- Shannon, S. M. (1996). Minority parental involvement: a mexican mother's experience and a teacher's interpretation. *Education and Urban Society*, 29(1), 71-84.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretilimi öğretmen klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stern, J. (2003). *Involving parents*. London: Continuum.

Tezel-Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.

Türe, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 515704)

Türe, H., & Deveci, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205).

Bölüm 3

ÇOCUK EDEBİYATI VE FELSEFE YAPMANIN ABC'Sİ

Zeynep Zeliha SONKAYA¹

¹ Dr. Zeynep Zeliha SONKAYA, Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi,
ORCID:0000-0001-5307-1791

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bireyin toplumla bütünleşip kendisini ifade edebilmesinde rol oynayan önemli bir araçtır (Dizeli ve Sonkaya, 2021). Bireysel ve toplumsal yaşantının da yansıtıcısı ve yaratıcısı olan dil, kişilerin yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan, düşünmeyi, anlamlandırmayı ve anlamlandırılanın aktarılmasını sağlayan bir beceridir. Bir anlaşma ve aktarma aracı olan dilin öğrenimi de etkili bir anadili öğretimiyle sağlanabilmektedir (Sonkaya ve Sonkaya, 2021).

“Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. İnsanın bilinçaltına inerek toplumla en güçlü bağlarını oluşturmaktadır. Anadili, bireyi milletine, vatanına ve kültürüne bağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında anadilinin hem iletişimsel hem psikolojik hem de simgesel işlevleri bulunmaktadır” (Bayazıt, 2019).

Birey, çevresini, çevresinde gelişen olayları kendince algılamakta ve anadilinde oluşmuş kavramlarla anlatmaktadır (Özbay ve Tayşi, 2011). Bu açıdan bakıldığında, çocukluktan başlayarak insanın bütün hayatı boyunca duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişmesinde, doğru değerlendirmeler yapabilmesinde, duygularının terbiye edilmesinde, estetik zevkinin gelişip olgunlaşmasında, topluma uyum sağlamasında etkili bir araç (Karakuş, 2000: 33) olan anadilinin, kurallarına uygun bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesinin önemi de artmaktadır.

Çocuk eğitimi ve öğretimi, geleceğini teminat altına almak isteyen bütün uluslar için önemini ve güncelliğini her zaman korumaktadır. Son yıllarda ülkemizde de çocuk eğitimi üzerine bir hayli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Karakuş, 2006; Özbay ve Tayşi, 2011; Sonkaya, 2019). Bu araştırmalar dilin, edebiyatın, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğun eğitim-öğretiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Dellal, 2007).

Çocuklarla Felsefe düşünme eğitimi olarak da bilinmektedir ve 21. yüzyılın ihtiyaçlarına yönelik bireylerin yetiştirilmesinde de oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Sorgulayan, öğrenirken anlamlandıran, eleştirel düşünebilen ve doğru bilgiyi yanlış olandan ayırt edebilen bireyler yetiştirmek için felsefe olmazsa olmaz bir kaynaktır. Literatürde, etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında bu kaynağın okul öncesi dönemden ergenliğe kadar uzanan bir süreçte kullanılabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla eğitimcilerin bunu nasıl kullanacaklarını bilmeye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle bu çalışmada Peter Worley’in *Felsefe Makinesi* adlı çalışmasından hareketle felsefenin çocuk edebiyatı alanında kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Çocuk Edebiyatı ve Felsefe

Edebiyat, adına “insan” ve “yaşam” denilen gerçekliğin değişik boyutlarından örnekler sunan bir güzel sanat dalıdır. Bununla birlikte çocuğun dil gelişiminde ve dil gelişimini hızlandırmada önemi yadsınamayacak bir araçtır. Dil ve kişilik gelişimi için küçük yaşlardan itibaren çocuğun edebiyatla bütünleştirilmesi gerekir. Bu anlamda çocuk kitapları, okulöncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara ‘zenginleştirilmiş bir dil çevresi’ yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilmelidir. Çocukların dil ve anlatımlarının gelişip zenginleşmesinde başarılı çocuk edebiyatı (yazını) ürünlerinin katkıları yadsınamaz. Bu ürünler, okuma zevki vermenin yanı sıra, değerler aracı ve bilgi kaynağı olma, onların yaşamlarının başka yönleriyle ilgili davranış önerilerinde bulunma konusunda da çocukları etkilemektedir.

Çocuk edebiyatı da edebiyatın bir parçasıdır ve çocuğun gelişiminde, insanı ve yaşamı tanımasında nitelikli çocuk kitaplarının önemi yadsınamaz. 20.yy’ın başında çocuk edebiyatı varlığından tam anlamıyla söz edilemezken, günümüzde çocuklar için yazılan metinler bilimsel olarak incelenmekte, metnin yapısı ile çocuğun düzeyi arasında ortak nokta bulunmaya çalışılmaktadır.

Çocuk edebiyatı, “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı” olup çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayal, duygu ve düşünce yeteneklerine, zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamını kapsamaktadır (Yalçın ve Ayaç, 2002). Çocuk edebiyatı da yetişkinler için üretilen edebiyat türleri gibi her Şeyden önce bir edebiyattır; ancak hedef kitlesi çok daha özel ve farklıdır. Bu yüzden çocuk edebiyatının üzerinde titizlikle durulması gerekir.

Edebiyatın soruşturmacı özelliği nitelikli eserlerde kendini göstererek bireylerin düşüncelerine sorular yoluyla temas etmektedir. Dolayısıyla okurların düşünce kalıpları zamanla sarsılmakta ve eleştirel yorumlama becerileri gelişmektedir. Bu açıdan ele alındığında çocuklarla felsefe çalışmalarının temel amacının çocukların sağlıklı bir Şekilde düşünmelerine ve düşündüklerini doğru bir biçimde dile getirmelerine yardımcı olmak olduğu söylenebilir. Nitekim, literatürde konuyla ilgili yapılan çoğu araştırmada felsefe çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukları dil ve bilişsel gelişim alanlarında desteklediği gösterilmiştir (Demirtaş ve ark., 2018; Gasparatou ve Kampeza, 2012; Karadağ ve Demirtaş, 2018). Benzer Şekilde, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında da felsefenin çocuk-

lar açısından yol gösterici bir işlev üstlendiği belirtilmiştir (Burroughs ve Tunçdemir, 2017).

Matthews (2000) felsefe terimi için “yetişkinin gerçeğe ulaşmaya yönelik çocuksu çabasıdır” ifadesini kullanmakla birlikte felsefe yapmanın tek koşulunun çocuktaki saf sorgulama arzusu olduğuna dikkat çekmektedir. O halde çocuklarla felsefe, bir nevi felsefeyi çocuklarla erken yaşta buluşturmanın yolu olarak düşünülebilir (Tepe, 2015).

“Çocuk felsefesi” kavramı, felsefe literatüründe ilk defa 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılmıştır (Jaspers 1953). Almanca “Kinderphilosophie” veya “Philosophie für Kinder” (Philosophy for Children) olarak kullanılan terim; “çocuk” ve “felsefe” kelimelerinin birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu kavram Türkçeye “çocuk felsefesi” veya “çocuklar için felsefe” olarak çevrilmiştir.

UNESCO (2007), okul öncesi ve ilköğretimin ilk aşmasında uygulanacak felsefe eğitiminin amaçlarını; “bağımsız düşünme, düşünen yurttaşlar yetiştirme, çocukların dil becerilerini geliştirme, kişisel gelişimlerini destekleme, felsefeyi kavramlaştırma becerisi kazandırma ve çocuklara uygun bir öğretme yolu geliştirme” olarak belirlemiştir (Tozduman-Yaralı, 2020). Bu amaç doğrultusunda çocuklarla yapılan felsefede kullanılan farklı yöntemler bulunmaktadır; Lipman’ın Çocuklar İçin Felsefe yöntemi (P4C), McCall’un Felsefe Sorgulama Topluluğu (FST), Nelson’un Sokratik Metodu bunlardan bazılarıdır. Aslında bütün bu yöntemler, “sınıfta felsefi tartışmayı kolaylaştırma” temeline dayanmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin felsefe sorgulama merakına sahip olmaları oldukça önemlidir.

Lipman (1982), çocuk felsefesinin amacının çocukları filozoflara veya karar vericilere dönüştürmek değil, aksine onları daha düşünceli, daha yansıtıcı, duyarlı ve makul bireyler olmalarına yardım etmek olduğunu belirtmektedir (Lipman, 1982). Yazarın bu yaklaşımının temelinde uyarıcı nitelikte metinler, görseller, videolar yoluyla sorular sorarak ve uygun diyalog ortamları oluşturarak çocuklardaki felsefi potansiyelini harekete geçirmek bulunmaktadır (Gregory, 2011). Aslında düşünme eğitiminin temellerinin, ünlü Yunan filozofu Sokrates’e (M.Ö 470-M.Ö 399) kadar uzandığı bilinmektedir. Sokrates kullandığı sorgulama tekniği ile doğruluğundan emin olunan bilginin bile, sorgulandığında mantıklı olmayabileceğini göstermeye çalışmıştır. Sokrates felsefeyi bir uzmanlık alanı ya da öğretimi olarak değil, hayatın ve erdemli yaşamın kendisi olarak değerlendirmiştir (Taşdelen, 2014).

Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de son zamanlarda eğitim ve öğretim ile ilgili köklü çözüm arayışları devam etmektedir. Zamanın şartlarına bağlı olarak eğitim ve öğretimi geliştirme çabalarının yanında çocukları ezberci eğitim ve öğretim kültüründen kurtarmak ve onları

düşünen ve üreten bireyler olarak yetiştirmek için yoğun çalışmalar yapılmaktadır (Tozduman-Yaralı, 2020). Bu konuda kısa süreli gelişmeler sağlayabilmek için özellikle çocuk merkezli çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Bunlar arasında ise en çok “çocuk felsefesi” alanında yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir.

Çocuk felsefesi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda “uyarıcı metinler” e ayrıca vurgu yapıldığı görülmektedir (Gregory, 2011; Mohr Lone, 2017; Worley, 2019). Nitekim, Mohr Lone (2017) çocuk kitapları için “mükemmel bir felsefi kaynak” ifadesini kullanarak yetişkinler için çocuk kitaplarının çoğunun çocuklarla karşılıklı iletişim kurmayı kolaylaştırıcı felsefi anlamda avantaj sağlayan bir rolü olduğunu ifade etmekte ve nitelikli çocuk öykülerinin derin bir felsefesi olduğuna dikkat çekmektedir. Yine, Haynes ve Murriss (2012) de resimli çocuk kitaplarının felsefi kaynak olarak önemini belirtmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde felsefi düşünceyi içinde bulunduran çocuk kitaplarının sanatsal değerinden ödün vermeksizin bireyleri hayata hazırlama işlevinin bulunduğu ve olaylara farklı bakış açıları geliştirmeyi olanaklı kıldığı söylenebilir. Zira, Fisher (1996) düşünmeyi sağlayan öyküler aracılığıyla çocukların esere kritik ve yaratıcı nedensellikte yaklaşmasını teklif eder. Dayanıma bağlı bir öğrenme stili olarak sınıf ve grup tartışmasını önerir, bunun toplumsal bir soruşturma olduğunu belirtir. Fisher’in çizelgesine göre önce odaklanma sağlanır, seçilen hikâye paylaşılır, hikâye üzerine düşünme zamanından sonra sorular sorulur ve tartışma başlar. Tartışmada alternatif düşünce aramak, bakış açısını değiştirip yeni düşünce inşa etmeye çalışmak esastır. Bu anlamda Peter Worley’in *Felsefe Makinesi* adlı eseri, çocuklarla felsefe oturumu yönetmek isteyen herkese rehber olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada çocuklarla felsefe çalışmaları yapmak isteyen eğitimcilere yol gösterici olması amacıyla Peter Worley’in *Felsefe Makinesi* adlı eseri incelenmiş ve bu konuda önerilere yer verilmiştir.

Felsefe Makinesi

Felsefe Makinesi, sınıfta felsefi soruşturmanın nasıl yapıldığını anlatan birinci bölüm ve yirmi beş örnekten oluşan felsefi soruşturma oturumları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kitapta, makinenin kalbine adeta “varsayımsal düşünme” yerleştirilmiştir. Tartışma üslubu olarak “eğer sanatını” geliştirmek gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim, “Eğer... o zaman” koşullu ifadesi, tartışmalı olguları arka plana atarak tartışmanın felsefi veya kavramsal düzlemde ilerlemesini sağlamaktadır. Varsayımsal düşünme, felsefi kabiliyet yeteneğinin gelişmesi için yol göstermektedir: zira “Felsefe, düşünmeye farklı bir yaklaşım getirdiği için alışıldık yöntemlerle keşfedilemeyen yetenekli çocukların tespit edilmesine yardımcı

olur”. Ayrıca Worley düzenli olarak felsefi soruşturma yapmanın sorun çözme becerileri, bilişsel yetenekleri, eleştirel akıl yürütmeyi özgüveni iletişimi alternatif çözümler üretmeyi ve karar alma yetisini geliştirdiğini bu sebeple felsefe öğretiminin zorunlu bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemle çocuklar hatalarını kendi başlarına fark eder, öz değerlendirme ve özerk düşünme becerileri kazanırlar. Doğru-yanlış cevap sınırlılığından çıkarak, cevapları nasıl ifade edeceklerine dair bir yaklaşım geliştirirler. “Bu yöntemle, çocuklar felsefe yaparlar veya felsefenin akademik bir alan olarak nitelendirilmesini sağlayan düşünme sürecine aktif olarak katılırlar. Buna ek olarak çocuklar, bazı filozofların fikirlerine eleştirel yaklaşacakları için felsefe tarihi hakkında da bir şeyler öğrenirler”.

Worley, yönteminin aşamalarını şu şekilde ifade etmektedir: “1. adım: Metni okuyarak uyararı sunulur. 2. adım: İlk düşünceler konuşma zamanı ve kavrama zamanı yöntemleri uygulanır. 3. adım: Açık soru sorulur, tahaya yazılır. 4. adım: Çocuklar çiftler ve küçük gruplar hâlinde konuşur. 5. adım: Soruşturma fikirlerini paylaşırlar. 6. adım: Açık soru varsa yeniden 3-4-5 adımı tekrarlanır. Öğretmen çocuklar adına konuşmadan çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlamaya çalışır”. Bu süreç içerisinde öğretmenin de kolaylaştırıcılık becerisi geliştirmesi ve garson yaklaşımını benimsemesi gerektiğine özellikle dikkat çekilmektedir. “Garson yaklaşımı”na göre öğretmen düşündüğünü söyleme isteğine karşı koymalıdır. “İyi bir garson gibi, iyi bir kolaylaştırıcı da oradadır ama kendini gizler”. Kolaylaştırıcının felsefe tarihine derin hakimiyetini gerekli görmese de eleştirel felsefi bir tavra sahip olmasını, şiddetsiz iletişimin basamaklarını benimsemiş olmasını salık verdiğini anlarız. Çünkü kolaylaştırıcıdan beklediği anlatması, öğretmesi değil, çok dikkatli bir şekilde dinlemesi, dinlenmeyi sağlaması ve fikirler arasında bağlantı kurmasıdır. Zorlayıcı olmayan bir tavırla, katılımcının kendisini asla yetersiz hissetmemesine özen göstererek söylediğini gerekçelendirmesine yardımcı olur. Konuşurken ve karşı çıkarken saygı ortamı oluşturmaya, dinleyen topluluk olmayı başarmaya özen gösterir. Konunun belli bir amaca varması değil tartışma sürecinde saygı ortamının korunması amaçtır. Kolaylaştırıcı her çocuğu bireysel olarak gözlemler ve acele ettirmeden katılım alanı açar, her çocuğun gelişiminin bireysel olduğunu unutmamaya çalışır. Çocuklar arasında oluşan uğultuyu gürültü olarak değil, konuşma zamanı olarak değerlendirir: “Uğultuyu kontrol altına alınacak bir şey olarak değil, yönlendirecek bir şey olarak görün”. Aralarında oluşan enerjiyi ise, oturumu canlandırmak için avantaj olarak kabul eder. Öğretmenin sınıfla kurduğu ilişkide öğretmen merkezli olan ve öğretmeni çabuk tüketen petek dinamiğini değil, çocukların kendi kendilerini yönetmesine imkân tanıyan fikirleri arasında bağlantı kurma olanağı açan ağ dinamiğini önerir. Burada çocuklara doğrudan eleştirel düşünce becerisi öğretmek zorunda kalmadan daha di-

siplinli ve sistematik düşünmeye yönelik stratejilerle düşünme alışkanlığı kazandırma niyeti bulunur: “Kolaylaştırıcı Ariadne’ye benzer; çocukların kendi düşünce labirentlerinde yollarını bulmasına yardım eder”. Çocukların bu soruşturmanın amacının doğru bir cevap peşinde koşmak olmadığını, sadece o an, o soru hakkında düşünme olduğunu öğrenmesine yardımcı olur. Böylece, ilk bölümde Worley, yöntemin inceliklerini ve karşılaşılabilecek güçlükleri paylaştıktan sonra yirmi beş örnekten oluşan felsefe oturumlarına geçer.

Bu oturumlarda bir uyaran hikâye ve bu hikâyeyi tartışmayı sağlayan açık sorular bulunur. Ayrıca oturumlarda sadece kolaylaştırıcıyı zenginleştirmesi adına felsefi bilgiler de yer alır. İlk oturum “Sandalye” hikâyesiyle başlar, bu oturumda “Felsefe merakla başlar” sözü üzerine merakı ele alır, merak etmenin açtığı imkânları tartışır. Tartışmanın amacı da çocuklarla felsefenin genel amacına hizmet eder; amaç felsefe öğretmek değil, felsefe eylemine katılarak, bariz görünen bir şeyi alıp, görünmeyen birçok ihtimali daha keşfetmektir. İkinci oturumda, “Bir Karıncanın Anlamı” ile teoloji tartışmalarına kapı aralanır ve Herakleitos’un “bir nehirde iki kez yıkanılmaz” sözü soruşturulur. Çocukların dünyayı değişmez mutlak doğrular olarak görüp görmedikleri ve değişime tabi olan durumlar tartışılır. Hangi sonuca varırlarsa varsınlar, öncelikli olarak çocukların birlikte düşüncelerine olanak verilmesi amaçlanır. Üçüncü oturum olan “Cumhuriyet Adası”nın hikâyesine John Rawls’ın “Cehalet Örtüsü” kavramı ve Platon’un “Devlet”i ilham olur. Çocukların, yetişkin yardımı olmadan karar almaları ve “Hakkaniyetli olan nedir?” sorusunun doğası üzerine düşünceleri amaçlanır. Adalet, eşit paylaşım ihtiyacı, karar almak, kurallar gibi birçok kavramı soruşturmaya açar. Dördüncü oturuma konu olan “Gyges’in Yüzüğü”nde ise “Neden iyi olmalıyım?” sorusunun peşine düşülür, cezalandırma korkusunun olmadığı durumlarda ne yapılması gerektiği çocuk okura sorgulattır. Platon’un cezadan kaçınmak motivasyonunun iyi olanı yapmayı gölgelemesi, Sokrates’in iyi olanı yapmayı kendinde iyi olarak kabul etmesi ve Spinoza’nın mutluluğu ödül olarak değil erdemın kendisi olarak görmesi tartışılır. Bu konularda yazar öğretmenin özellikle ahlak dersi verme dürtüsüne engel olması gerektiğini hatırlatır.

Beşinci oturumda “Prens ve Domuzcuk” hikâyesiyle Mill’in faydacılık felsefesine dair sorular sorulur. “Mutluluk nedir?”, “Mutluluk mu en önemli şeydir?” soruları tartışılarak hazzın niteliği ve niceliği soruşturulur. Daha nitelikli hazların ne olduğu sorgulanır. Felsefe pratiğinin önemli bir parçası olan “sadece düşünceyle neler yapılabileceğini ve hangi cevaplara ulaşabileceğini göstermeye çalışır”.

Altıncı oturumun konusu “Theseus’un Gemisi” Hobbes’un tasarladığı bir düşünce deneyidir, katılımcıların; kimlik, bireysel kimlik, değişim,

öz, üzerine soruşturmasını sağlar. Isaac Asimov'un "Farklı zamanlarda bizi aynı kişi yapan nedir?" sorusu ve Locke'un "Bizi aynı kişi yapan bedenimiz değil zamana ve değişime dayanıklı zihinsel hayatımızdır." sözü bu tartışmanın derinleşmesini sağlayan felsefi önermelerdir. Yedinci oturumun konusu olan "Mutlu Mahkûm" deneyinde de yine Locke'a atıfta bulunulur. Gönüllü eylemle özgür irade arasındaki ayrım tartışılır. Bir şeyi yapabilir olmak ve ahlaki özgürlük arasındaki ayrım soruşturulur. Sekizinci oturumda "Altın Parmak" hikâyesi dil, anlam, açıklık, kesinlik, mutluluk kavramlarının tartışılmasını sağlar. Frege ve Russell'in felsefesinden beslenilerek oluşturulan bu bölümde düşünceleri daha açık bir dille ifade etmenin önemi, önermelerin yapısı ve içeriğindeki kesinliği geliştirmek amaçlanır.

Dokuzuncu oturumun konusu "Kurbağa ve Akrep", bir Ezop hikâyesidir. Bu düşünce deneyi sayesinde doğamızın ahlaki sorumlüğümüz üzerindeki etkisi, özgür irade, yetiştirme, seçim ve öz denetim kavramları tartışılır. Bu oturumda Schopenhauer'un "sabit karakter"i, Sartre'ın "bi-reysel seçim"i, Aristoteles'in "değişmesi mümkün olan ama kolay olmayan öğrenilmiş alışkanlıklar" görüşleri soruşturmayı derinleştiren felsefi yaklaşımlardır. Onuncu oturumda "Garip Şeyler Dükkânı" başlığını taşıyan Alvin Goldman'ın "Hayok Kitabı"ndan uyarlamış bu deneyle birlikte gelecek, benlik, seçim ve özgür irade tartışılır. Burada artık yazar düşünmenin mantığının oturmuş olduğunu hayal eder. Çünkü "Felsefe, düşüncelerimize gerekçe göstermek ve bunu bizzat düşünmenin bakış açısından yapmaktır". On birinci oturumda "Piramidin Gölgesi" deneyi ile birlikte savlar, safsatılar ve problem çözme arasındaki farklar tartışılır. On ikinci oturumda "Yaman Yumruk" deneyiyle birlikte öz denetim, duygular, inanç, mutluluk sorgulanır, "Davranışlarımız nereye kadar kontrol edebiliriz?" sorusu sorgulatılır. Sokrates, Platon ve Aristoteles'in değindiği iradenin zayıflığı olgusu tartışma konusu yapılır ve çocuk okurların "Neden istemediğimiz bir şeyi yaparız?" sorusunu tartışmaları sağlanır. On üçüncü oturumun konusu olan "Hiçlik Hakkında Düşünmek" deneyinde Duncan Jones'in yönetmenliğini yaptığı *Ay Film*'inden etkilenerek bir hikâye kurgulanır ve hiçlik hakkında düşünmeyi seven Parmenides'ten yola çıkılarak "bi-reysel kimlik", "kimlik", "insanlık" konuları tartışılır. Okurlar "Bir insanı insan yapan şey nedir?" sorusunu düşünmeye davet edilir. Birçok felsefi konuyu düşünce deneyleri dolayımıyla tartıştıran oturumları tasarlayan yazar bu oturumdan sonra birbiriyle bağlantılı sekiz oturumda *Sibi Hikâyeleri*'ne yer verir.

Ben Robot ve *Bicentennial Man*'den esinlenerek oluşan bu oturumlarda Alan Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusu ilham olur. Okura bir robot ve insanın arasındaki insansı ilişkiler ve bilgisayarın düşünme kapasitesi tartışma imkânı olarak sunulur. Arkadaşlık, ilişkiler, empati,

nesnelere ilişki kurma biçimlerimiz soruşturma konusu olur. Turing testinden ilhamla ‘‘Tuna’nın testi’’ dediği oturumla yapay zekâ, bilgisayar, dũřünme, dil tartişır. ‘‘Hırsızlık’’ adlı oturumda sorumluluk, bilgi- ‘‘bir Şeyi bildiğimizi ne zaman söyleyebiliriz’’ sorusu tartişmaya açılır. Bir başka Sibi hikâyesiyse ‘‘Android’’ başlığı taşır ve insan olma hâli, analogi, bireysel kimlik kavramları sorgulanır. Diğer bir oturum olan *Yalan* deneyinde, ahlaki ikilem ve ahlaki kismet ayrımı belirir. ‘‘Yeniden Yapım’’ deneyiyle; değişim, kişisel kimlik, maddeler, materyalizm tartişılır. ‘‘Artık İnsan mı?’’ dũřünce deneyi benlik soruşturması yapma imkânı sağlar. ‘‘Sonsuzluğun Kıyısında’’ deneyi, sonsuzluk, ampirik olgular, *a priori* –mantıksal kavramları tanıma, tartişma imkânı açar. ‘‘Neredesin?’’ deneyi ile kişisel kimlik, ben kimim, benliğin konumlandığı yer neresidir? soruları üzerinden Aristoteles ve Platon’un ‘‘Şeylerin bir öznesi vardır’’ felsefi önermelerine kapı aralanır. Son oturum ‘‘Haydi Oradan! Metafizigi Tiye Almak’’ deneyiyle de madde, bilim, maddenin doğası tartişma konusu olur. Demokritos’un dũřünceleri, her Şeyin başka bir Şeyden yapılmış olması ve bu durumun sonsuza kadar bu Şekilde ilerlemesinin olanağı sorgulanır.

SONUÇ

Sonuç olarak Worley’in, Platon’un Menon diyaloğundan yola çıkarak içimizdeki bilgiyi Sokratik ironi yoluyla hatırlatan öğretmeni ve John Dewey’in anlattığı öğrencilerle aktif ilişkide olan demokratik sürecin parçası olan öğretmeni desteklediği söylenebilir. Soruşturma topluluğu modelini yaşatmak için diyalektiğin gelişmesine olanak veren diyaloğu bir eğitim modeli olarak sunan Worley’in, Felsefe Makinası adlı yapıtında, hikâyeden farklı olarak açık sorulara müsait dũřünce deneylerini tasarladığı görölmektedir. Bu anlamda, her yaş grubundan çocuklarla yapılacak felsefe sohbetlerinde doğru uyarıcıyı kullanmak oldukça önemlidir. Dolayısıyla hem okul öncesi çocuklarla hem daha büyük yaş gruplarında yapılacak çalışmalarda kullanılacak farklı uyarıcıların veya eserlerin belirlenmesi çocuklarla yapılan felsefe çalışmalarında etkili sonuçların alınmasını kolaylaştıracaktır.

KAYNAKLAR

- Bayazıt, Z.Z. (2019). Problems in Language and Expression Courses And Solution Proposals for these Issues. *International Journal of Language Academy*,7(3),42-53.
- Burroughs, M. D., & Tuncdemir, T. B. A. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 73-100.
- Dellal, M. (2007) Çocuk Edebiyatında Öykü Türünün Çocuğun Kavram Gelişimine Etkileri Üzerine Bir Araştırma (Gülten Dayıoğlu Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., ve Gülenç, K. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Sorgulama Süreçlerinde Oluşturdıkları Soruların Düzeyi ve Verdikleri Cevapların Niteliği: *Çocuklarla Felsefe Eğitimi. International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277- 294.
- Dizeli, M. ve Sonkaya, Z. Z. (2021). Birinci ve İkinci Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaptıkları Dilbilimsel Hatalar . *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 25 (1) , 225-234.
- Fisher, R. (1996). *Stories for Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- Gasparatou, R. ve Kampeza, M (2012) Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis* 33(1), 72-82.
- Gregory, M. (2011). “Philosophy for Childrens and Its Critics: a Mendhan Dialogue.” *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), pp. 199-219.
- Haynes, J. and Murriss, K. (2012) *Picturebooks, pedagogy and philosophy*, New York: Routledge.
- Jaspers, K. (1955). *Reason and Existenz*. (Çev. William Earle) New York: Noonday Press.
- Karadağ, F.ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği. *Eğitim Ve Bilim*, 43(195), 19-40.
- Karakuş, I.Ş. (2006) Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy For Children*, 3(3/4), 35-44.
- Matthews, G. (2000). Çocukluk felsefesi. (Çev. Emrah Çakmak). İstanbul: Geniş Kültür.
- Mohr Lone, J. (2017). *Filozof çocuk*. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.

- Özbay, M. ve Tayşi, E. (2011) “Dede Korkut Hikâyeleri’nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi”. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,1, 21-31.
- Sonkaya, Z. Z. (2019). “Dilbilimsel Açıdan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yaptıkları Çeviri Hataları”, Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(3): 2280-2293.
- Sonkaya,Z.Z. ve Sonkaya, A.R.(2021). *Brain Networks of Emotional Prosody Processing in a Foreign Language Versus Mother Tongue*, The Science of Emotional Intelligence, London:IntecOpen
- UNESCO (2007). Philosophy a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and Prospectus. Paris: UNESCO.
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. Türk Dili, 756, 562-568.
- Tepe, H. (2015). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. Çocuklar için felsefe eğitimi içinde (s. 77-94), (Yay Haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Tozduman-Yaralı, K. (2020). Çocuklarla Felsefe Çalışmalarında Çocuk Edebiyatının Kullanılması: Leo Lionni’nin Kitapları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2)67-83.
- Worley, P. (2019). *Felsefe Makinesi*. Çev. Tuğçe Ebeseek Büyükuğurlu. İstanbul: Paraşüt Kitap.

Bölüm 4

KORO PERFORMANSI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹

Zeynep YADİGAROĞLU²

1 Bu çalışma, yazarın Prof. Cemal Yurga danışmanlığında gerçekleştirdiği “Koro Eğitiminde Yapılandırıcı Yaklaşımın Tutum Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiş ve geliştirilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0002-9494-3995>

1.GİRİŞ

Ülkemizde müzik eğitimi, Uçan (2005: 30-41); mesleki (profesyonel) müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi ve genel müzik eğitimi olmak üzere üç alana ayırmış olup; mesleki müzik eğitimi; “müzik alanında belirli mesleklerin gerekli kıldığı müziksel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik müzik eğitimi” şeklinde tanımlamış ve bu kapsama giren dalları; “müzik sanatçılığı (bestecilik, seslendiricilik), yönetkenlik eğitimi, müzik araştırmacılığı eğitimi, müzik teknolojisi ya da çalgı yapımcılık-onarımcılık eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimsel), anaokulu ve ilkokul (sınıf) öğretmeni yetiştirmede müzik eğitimi, askeri müzik ya da bandoculuk eğitimi, dini müzik eğitimi veya din adamı yetiştirmede müzik eğitimi” şeklinde sıralamıştır.

Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumların öğretim programlarında yer alan derslerden biri koro olup; en yalın olarak Arkan (1971: 3) tarafından, “insan seslerinden oluşan topluluklar” olarak tanımlanmıştır. Bu topluluğu oluşturan her üyeye de “korist” denilmektedir (Gazimihal, 1961: 140). Yener’e (2001: 83) göre, insanoğlunun topluluklar halinde şarkı söyleme istekleri koro oluşumunun ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. Neredeyse insanlığın doğuşu kadar eski bir tarihe sahip olsa da gerçek anlamda koro deyimi ilk defa MÖ 500’lü yıllarda eski Yunan kültüründe ortaya çıkmıştır.

Korolar; türlerine, sayısal oluşumlarına, yaptıkları müzik türlerine, kuruluş amaçlarına ve yaş gruplarına göre ayrı ayrı sınıflandırılmaktadır. Çevik (1999: 43–45), koroları türlerine göre; kadın, erkek, karma, çocuk, sayısal oluşumlarına göre; oda koroları (sayısal bakımdan küçük korolar), orta büyüklükte (üye sayısı 30 ile 60 arasında değişen korolar) ve büyük korolar (üye sayısı 90–100 kişiyi bulan korolar), müzik türlerine göre; Geleneksel Türk Halk, Sanat ve Tasavvuf Müziği Koroları, Çoksesli Korolar, Kilise, Opera ve Madrigal Koroları, kuruluş amaçlarına göre; profesyonel ve amatör (özengen) korolar, yaş gruplarına göre; çocuk, yeteniyetme (ergen), gençlik ve yetişkin koroları olarak sınıflandırmıştır.

Bu sınıflandırmadan yola çıkarak, mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan biri olan üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’ndaki sınıf koroları türlerine göre; “Karma Korolar”, sayısal oluşumlarına göre; “Orta Büyüklükte Korolar”, ya da sınıf mevcudu azsa “Oda Koroları” kuruluş amaçlarına göre; “Eğitim Amaçlı Korolar”, müzik türlerine göre; “Çoksesli Korolar” ve yaş gruplarına göre de “Gençlik Koroları” şeklinde sınıflandırılabilir.

Töreyn’e (2001: 124) göre; doğru solunum ve buna bağlı olarak doğru ses oluşturma, sesi ortak bir tınıda kaynaştırma, doğru ve ortak bir artikülasyon oluşturma ve eseri müziksel doğrulukta seslendirme, koro der-

sinde kazanılması gereken ortak davranışlar olup; bestecinin duyurmak istediği armonik zenginliği ortaya çıkararak ortak tınıyı bulmak önem taşımaktadır.

Koro, hem genel müzik eğitiminin hem de mesleki müzik eğitiminin zorunlu ve vazgeçilmez bir ögesidir. Köse'ye göre koro (2004: 299), uygulanabilirlik düzeyinin yüksekliliği ve öğrencilerin müziksel ortama katılabilmelerinde sağladığı kolaylık nedeniyle müzik ğretmenlerinin de büyük ölçüde yararlandıkları bir derstir. Sarıçiftçi'ye (2004) göre de koro dersleri, Musiki Muallim Mektebi'nin kuruluşundan bu yana müzik ğretmeni yetiştirme programlarının da en önemli uygulamalarından biri olmuştur. Uçan'ın da (2001: 13) belirttiği gibi "Koro, en doğal, en kolay ve en çabuk oluşan müzik topluluğudur. Bu nedenle Dünya'da en çok ve en sık rastlanan bir olgudur ve bütün toplumlarda genel olarak en yetkin ve en yaygın müzik topluluğu durumundadır. Bu nedenle müzik ğretmenlerinin de en çok başvurduğu, en kolay ve en pratik olarak oluşturabilecekleri müziksel topluluk olduğu söylenbilir. Apaydın'a (2006) göre de, "Toplumsal kültürün gelişmesine katkılar sağlayan "müzik dilini", en etkin biçimde, en çok kişiye yaptırıp yaşattırarak, en kısa sürede, en ekonomik olarak kullanabilen "eğitme ve aktarma" araçları, yaşlarının ve konumlarının gereğince, "ocuk ve Gençlik Koroları" dır.

1.1. Müzik Eğitiminde lme ve Değerlendirme

lme, en geniş anlamıyla; herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir. Değerlendirme ise, lme sonuçlarını bir lte veya ltlere vurarak llen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir(Turgut ve Baykul, 2015: 3). Erkuş'a (2006: 4) göre lme kavramı; sanattan spora, sinemadan edebiyata, ekonomiden iktisata kadar hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır ve bir bilim alanına lme ne kadar erken girmişse, o bilim alanı diğerlerine oranla daha hızlı ve daha önce gelişmiştir denilebilir. Değerlendirme ise, eğitimin her kademesinde öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir unsur olmuştur. Değerlendirme, bu süreçte yer alan planlama, öğretme, öğrenme basamaklarını tamamlayan son halka olarak görülmüştür (Parmaksız ve Yanpar, 2006: 161).

Psikomotor -devinişsel alan- davranışların ağırlık kazandığı koro gibi uygulamalı derslerde, öğrencinin ğretim sürecinin sonunda nesnel olarak değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitimcinin hangi ltlere göre öğrenciyi değerlendirdiği; hem öğrenenin bu ltleri bilmesi bakımından, hem de eğitimcinin değerlendirme yaparken belli bir ereve içinde not vermesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu değerlendirme işlemi ancak bir lme aracı yardımıyla gerçekleştirilebilir. Her ne kadar koro derslerinde başarı, grubun başarısı olsa da bireysel olarak

öğrencileri tek tek değerlendirmek gerekmektedir. Başka bir ifadeyle; koronun her üyesi elde edilen başarının sadece kendisine değil bütün gruba ait olduğunu bilmektedir ancak bireysel olarak varsa hatalarını düzeltmek ve grup başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yapmak durumundadır.

Koro eğitiminde ve genel anlamda müzik eğitimi kapsamındaki birçok uygulamalı derste performansın değerlendirilmesinde ölçme araçlarından faydalanılmaktadır. “Müzik eğitiminde ölçme, müziksel bir davranışın gözlenip gözlem sonucunun ölçme aracı yardımıyla sayılarla ifade edilmesidir. Bilişsel davranışların ölçülmesinde yazılı sınavlar söz konusuysen; duyuşsal ve devinişsel davranışların ölçülmesinde performans testleri kullanılmaktadır” (Tarman, 2006: 71).

Performans sözcüğü “perform” sözcüğünden türetilmiştir. Genel sözlük anlamı ile perform, “yapmak-yerine getirmek” ifadesini taşır. Müziksel performans, bireyin “bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardan geçerek, seslendirme, yorumlama ve besteleme gibi durumlarda daha belirginleşir (Saraç ve Şeker, 2008: 103). Uçan (2000: 38), bu üç alana ek olarak bir de “sezişsel” alanı eklemiştir. Ona göre bilişsel davranışlar daha çok zihne, duyuşsal davranışlar daha çok hisse, devinişsel davranışlar daha çok harekete ve sezişsel davranışlar ise sezgiye dayanmaktadır. Büyüköztürk (2007), performans dayalı durum belirlemeyi, karmaşık yapıdaki öğrenme görevlerini yerine getirmeyi kapsayan, değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik dinamik bir süreç olarak tanımlamıştır (akt. Kaya, 2010: 956-957).

Ekici’ye (2012: 558) göre son zamanlarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda; başarı, başarının nasıl artırılabilirliği, başarısızlığın nedenleri ve bu nedenleri ortadan kaldırmak için yapılabilecekler ve sonuç olarak en iyi eğitim sistemine ulaşmanın yolları araştırılmaktadır. Atak Yayla’ya (2004) göre ise, nitelikli eğitimin en önemli özelliklerinden biri sağlıklı ölçme ve değerlendirmedir. Yazılı bir ölçek kullanmaksızın geleneksel yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirmeler nesnellikten çok, öznel sonuçlar sergilemektedir. Örneğin komisyonlarla yapılan giriş ve eğitim süreci sınavlarında nesnel ölçümleme yapılmadığı için her öğretim elemanına göre var olan değerlendirme ölçütleri diğer öğretim elemanınıniki ile örtüşmemekte, bunun neticesinde tartışmalar yaşanmakta ve bundan hem sınava giren öğrenci hem de nitelikli eğitim yara almaktadır. Dolayısıyla yazılı bir ölçme aracı kullanılmaması, performans hakkında geri bildirim almak isteyen öğrencinin gelişimi ile ilgili sağlıklı bilgi edinmemesine de sebep olacak, öğretim sürecinin de gelişen- gelişemeyen, işleyen- işlemeyen yanları tespit edilemeyecektir (Dalkıran, 2006: 15). Hâlbuki değerlendirme yapmanın amaçlarından biri de öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesi ve geliştirilmesidir. Bu nedenle

değerlendirme sonualarından öğrenciler haberdar edilmelidir (Bıyıklı ve ark., trs: 138-139).

Tebiş (2004), mzık eğitiminde performansı lme işinin, süreç ve sonuç olarak iki faklı biçimde ele alınabildiğini ifade etmiştir. Örneğin; pasta yapma konusunda un, şeker, süt, yumurta gibi gereçlerin belli oranlarda ve ölçülerde konması, gereği gibi karıştırılması, ısının ayarlanması gibi işlemler süreci, hazırlanmış pasta ise sonucu oluşturuyorsa benzer şekilde dönem sonu sınavlarında ortaya çıkan ürün kadar bu ürünün nasıl ortaya çıkarıldığı da çok önem taşımaktadır. Dolayısıyla performansın ölçülebilir başlıca iki yönü vardır, süreç ve rn. Fakat performansın özel-liğine göre hem süreç hem de ürün aynı anda ölçülebilir (Uçan, 1987).

Atak Yayla'ya (2004), göre 21.yy mzık eğitiminde mzık yeteneğini belirlemek üzere çağın gereklerine uygun lme yöntemlerini kullanarak bu konuda teknolojiden faydalanmak kaçınılmazdır. Yeni geliştirilecek lme araçlarıyla mzık yeteneğinin daha sağlıklı belirlenmesi ve bu bağlamda nitelikli eğitimin sağlanması katkıda bulunulması, bu konudaki çalışmaların temel amacı olmalıdır. zcan'a (2021: 25) göre de; özellikle eğitimde ve yarışmalarda, performans değerlendirme ltleri sayesinde başarı ıktıları seviyelerindeki farkın en asgariye indirgenmesi ve sanat eğitimi veren kurumların, gelecekteki akredite süreçlerinde kabul görme ölçütlerinden biri olması nedeniyle önemlidir.

Ülkemizde mzık alanında ölçek geliştirme çalışmalarına özellikle son yıllarda oldukça önem verildiği gözlemlenmektedir. Nitekim elik (2020: 21-25), yaptığı araştırmasında 2010'lu yıllardan itibaren ölçek geliştirme çalışmalarının ciddi bir ivme kazandığı bulgusuna ulaşmıştır. 1997 ile 2019 yılları arasında mzık eğitimi alanında geliştirilmiş ölçek çalışmalarını incelediği araştırmasında, ölçeklerin %46,55'inin çalgı eğitimi boyutuna, %34,48'inin mzık teorisi boyutuna, %10,34'ünün koro ve ses eğitimi boyutuna, %6,9'unun çalgı eğitimi ve ses eğitiminin bir arada kullanıldığı boyutuna, %1,73'ünün ise mzık teknolojileri boyutuna dahil olduğunu belirlemiştir. İncelenen lek çalışmaları mzık eğitimi bakımından 5 faklı boyutta kategorize edilmiştir. Taranan 58 çalışmada en fazla ölçeğin çalgı eğitimi boyutu (f = 27) ve mzık teorisi boyutuna (f = 20) ait olduğu saptanmış, en az ise koro ve ses eğitimi boyutu (f =6), çalgı eğitimi ve ses eğitimi boyutlarının bir arada kullanıldığı; çalgı ve ses eğitimi boyutu ve mzık teknolojileri boyutuna (f =1) dahil olduğu belirlemiştir. Bu araştırmadan yola çıkarak, koro ve ses eğitimi alanında daha fazla ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, koro derslerinde öğrencilerin performansını ölçebilecek geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmektir. Alan yazın incelendiğinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda bazı derslere yönelik performans değerlendirme için çeşitli ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Örneğin Çiftçi ve Kurtuldu (2010), Saraç ve Şeker (2008), Özcan'ın (2021)-Türkçe'ye uyarlama-, ve Nalbantoğlu'nun (2007), Çelenk'in (2019) yaylı çalgılar için, Dalkıran'ın (2008) ve Alpagut'un (2004) keman için, Yazar'ın (2010) bireysel ses eğitimi için, Grançer Okay'ın (2010), piyano için, Akçay ve Yener'in (2019) gitar için, Esmergül'ün (2019) müziksel işitme okuma yazma için, Çelikoğlu ve Lehimler'in (2019) müzikal doğaçlama için geliştirdikleri ölçek çalışmaları buna örnek gösterilebilir. Ancak koro dersinde sergilenen performansı değerlendirmeye yönelik herhangi bir ölçme aracı geliştirilmediği belirlenmiştir. Bu anlamda araştırmanın, literatürde bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Durumu

Koro derslerinde değerlendirme, performansa dayalı görsel ve işitsel gözleme dayanarak elde edilen fikirlerle gerçekleştiğinden, bu derse yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi ihtiyacı araştırmanın ortaya çıkışına temel oluşturmuştur. Bu amaçtan hareketle araştırmada, geliştirilen performans değerlendirme ölçeğine yönelik cevabı aranan sorular şunlardır:

1. Koro performansı değerlendirme ölçeği, kapsam-yapı geçerliğini sağlamakta mıdır?
2. Koro performansı değerlendirme ölçeği puanlamalarında, uzmanlar arası uyum düzeyi nedir?
3. Koro performansı değerlendirme ölçeği, güvenilirliği ne ölçüde sağlamaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeliyle yürütülen betimsel yöntemeye dayalı nicel bir araştırmadır. Gurbetoğlu'na (2018) göre nicel araştırmalar, gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği ve objektif yapıldığı araştırmalar olup; olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koymaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı, Bahar Yarıyılı'nda İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2.sınıf (n=30) öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen koro performansı değerlendirme ölçeği için koro eğitimi alanında uzman üç profesör ile öğrencilerin performanslarını değerlendirmede iki ses eğitimi ve üç koro eğitimi uzmanı çalışma grubunda yer almışlardır. Uzman görüşü için başvuru profesörlerin biri Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, biri Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Opera-Koro Bölümü'nde ve diğeri de İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Öğrencileri değerlendiren üç koro eğitimi ve iki ses eğitimi öğretim elemanı da İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, müziksel performansı değerlendirmeye ilişkin literatür kapsamlı bir şekilde taranmış, müziksel performansı ölçmeye yönelik ölçme araçları incelenmiş; bir koro eserini seslendirirken yerine getirilmesi gereken temel ölçütler belirlenerek, bu ölçütlere yönelik olarak maddeler sıralanmıştır. Yirmi dört madde halinde hazırlanan ölçeğin ilk on altı maddesi, teknik ve müzikal boyutun (bilişsel ve devinışsel davranışlar), sonraki sekiz maddesi ise sosyal boyutun (duyuşsal davranışlar) değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla ölçek iki alt boyut üzerinden derecelendirilmiştir. Koro eğitiminde performansın ölçülebilmesi için oluşturulan değerlendirme ölçeği, hem süreci hem de sonucu (performansı) gözetererek oluşturulmuştur. Ölçek içerisindeki hedef davranışlar, genel anlamda bütün koro sınıf düzeylerini kapsamaktadır. Ölçme aracının derecelendirme bölümü için "1-çok düşük, 2-düşük 3-orta, 4-iyi, 5-çok iyi" seçeneklerinden oluşan Beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Her iki alt boyutu oluşturan hedef becerilerin her biri 5 (beş) puan olacak şekilde düzenlenmiştir (20*5=100).

Oluşturulan koro performansı değerlendirme ölçeği taslağı ile uzman görüşü alma formu, üç koro eğitimi profesörü tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan Uzman Görüşü Alma Formu; Nacakçı'nın (2006: 133-134) doktora tez çalışmasında geliştirmiş olduğu Uzman Kamısı Alma Formu'ndan, Özaltunoğlu (2011: 85-121) tarafından uyarlanmıştır.

Ölçeğin uygulanma aşamasında öncelikle öğrenciler 4'erli gruplara ayrılmış (1 soprano, 1 alto, 1 tenor ve 1 bas); öğretim elemanı tarafından

belirlenmiş daha önceden çalışılmış olan dört sesli bir esere hazırlanmaları istenmiş ve performansları alanlarında uzman, 2 ses eğitimi, 3 koro eğitimi öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu 20 maddelik Koro Performansı Değerlendirme Ölçeği'ndeki sosyal boyut, yalnızca ilgili dersin öğretim elemanı tarafından değerlendirilebileceği için o boyut-taki hedef davranışların değerlendirilmesinde dersin öğretim elemanı ile birlikte uzman değerlendiriciler, birlikte hareket etmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Koro Performansı Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 17 (Statistical Package for the Social Sciences – Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi) yazılımı kullanılarak ilgili istatistik testlere tabi tutulmuştur. Araştırmada parametrik istatistik yöntemleri kullanmaya uygun kişi sayısı olmadığından, parametrik olmayan (non-parametrik) istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, iç tutarlılık testi (Cronbach's Alfa) yapılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları bulgular bölümünde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Ölçeğin Kapsam ve Yapı Geçerliğine Yönelik Bulgular

Öncelikle oluşturulan ölçeğin geçerli olup olmadığı incelenmiştir. “Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir” (Karasar, 2011: 151). Araştırmada geçerlik tekniklerinden kapsam geçerliğini test etmek için “uzman görüşü” ne başvurulmuştur. “Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığına göstergesi kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmanın beklenen, testin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir” (Büyüköztürk, 2011: 167-168). Uzmanların görüşleri doğrultusunda, her iki bölümden iki madde çıkarılmış ve 20 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir.

“Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir” (Büyüköztürk, 2011: 168). Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek için de faktör analizi yapılmıştır. “Faktör analizinde dört temel aşama söz konusudur. Bunlar; veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesidir. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını

değerlendirmek amacıyla 3 yöntem kullanılmaktadır. Bunlar korelasyon matrisinin oluşturulması, Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleridir” (Kalaycı, 2008: 321).

Tablo 1. *Performans Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi Değerleri*

| KMO ve Bartlett Testi | | |
|------------------------------|------------|-------------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Testi | | .908 |
| Bartlett Küresellik Testi | Chi-Square | 1523.117 |
| | sd | 190 |
| | p | .000 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi KMO testi %90.8 (.908)’ dur. $90.8 > .050$ olduğu için veri seti faktör analizi için uygundur. Bartlett testine de baktığımızda $p < .05$ olduğu görülmekte, bu da değişkenler arasındaki yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testinden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 2. *Performans Değerlendirme Ölçeği Yapı Geçerliliği Değerleri*

| Bileşen Matrisi | |
|------------------------|-------------|
| soru5 | ,877 |
| soru16 | ,838 |
| soru7 | ,825 |
| soru18 | ,825 |
| soru9 | ,820 |
| soru13 | ,803 |
| soru8 | ,799 |
| soru6 | ,789 |
| soru4 | ,770 |
| soru1 | ,768 |
| soru14 | ,750 |
| soru19 | ,746 |
| soru12 | ,740 |
| soru20 | ,724 |
| soru17 | ,720 |
| soru3 | ,713 |
| soru11 | ,692 |
| soru15 | ,692 |
| soru2 | ,675 |
| soru10 | ,642 |

Tablo 2 incelendiğinde, yirmi maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .642 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu da ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir.

Tablo 3. *Performans Değerlendirme Ölçeği Oransal Ortak Etken Varyansları*

| Ortak Yükler | | |
|---------------------|-------|------|
| soru1 | 1,000 | ,589 |
| soru2 | 1,000 | ,456 |
| soru3 | 1,000 | ,508 |
| soru4 | 1,000 | ,593 |
| soru5 | 1,000 | ,768 |
| soru6 | 1,000 | ,623 |
| soru7 | 1,000 | ,681 |
| soru8 | 1,000 | ,638 |
| soru9 | 1,000 | ,673 |
| soru10 | 1,000 | ,413 |
| soru11 | 1,000 | ,480 |
| soru12 | 1,000 | ,547 |
| soru13 | 1,000 | ,645 |
| soru14 | 1,000 | ,563 |
| soru15 | 1,000 | ,479 |
| soru16 | 1,000 | ,701 |
| soru17 | 1,000 | ,519 |
| soru18 | 1,000 | ,681 |
| soru19 | 1,000 | ,556 |
| soru20 | 1,000 | ,525 |

Tablo 3'teki maddelere yönelik tanımlanan faktörlerin ortak varyanslarına bakıldığında 0.413 ile 0.768 arasında değiştiği ve maddelere ait bu değerlerin 0.40'tan büyük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, koro performansı değerlendirme ölçeğine ait madde kalitesinin yüksek olduğu ve faktörlerin madde toplam varyansı ve ölçeğe ait toplam varyansın büyük bir kısmını açıkladığı söylenebilir.

3.2. Uzman Değerlendirmeleri Arasındaki Uyum Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğrencileri değerlendiren beş uzmanın, ölçek üzerinde yapmış olduğu değerlendirmelerin birbiriyle uyumunu ortaya koymak için Kendall's W katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 4. *Kendall's W Uyum Testi Sonuçları*

| N | 80 (20 ğrenci * 3 uzman = 60 ve 10 ğrenci* 2 uzman = 20) |
|-------------|---|
| Kendall's W | ,742 |
| χ^2 | 2458,576 |
| Sd | 23 |
| p | ,000 |

Tablo 4 incelendiğinde, uzman değerlendiriciler arasında güçlü bir uyum olduğu görülmektedir (Kendall' W = .742).

3.3. Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Son olarak ölçeğin güvenirliği test edilmiştir. Güvenirlik; "Bir ölçümün random hatadan arınmış olması olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, geçerlik için önkoşul niteliğindedir. Güvenirlik bir ölçeğin tutarlılığını gösterir; onun her zaman aynı sonuçları vereceğini belirtir" (Balcı, 2010: 108). "Güvenilir bir testin değerlendirme sürecine katacağı şeffaflık, değerlendirme sistemine yönelik güven gelişmesini, öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirebilmesini ve sürece odaklanmasını olanak sağlamaktadır" (Kurtuldu, 2010: 226). leğlerin güvenirliğini test etmek için Cronbach Alfa, Split Half ve Guttman gibi, güvenirlik analizinde kullanılan modellerden faydalanılmıştır.

Tablo 5. *Performans Değerlendirme leği İç Tutarlık ve Güvenirlik Değerleri*

| Güvenirlik Değerleri | | | |
|---------------------------|---------------------------------|--------------|-----------------|
| Cronbach's Alpha | Bölüm 1 | Değer | .930 |
| | | Madde sayısı | 10 ^a |
| | Bölüm 2 | Value | .925 |
| | | Madde sayısı | 10 ^b |
| | Toplam Madde sayısı | | 20 |
| Bölümler Arası Korelasyon | | .882 | |
| Spearman-Brown Katsayısı | Eşit | .937 | |
| | Eşit Olmayan | .937 | |
| | Guttman İki Yarı Test Katsayısı | .937 | |

Tablo 5'te grldğu gibi ölçeğin iç tutarlık hesaplaması için uygulanmış olan test iki eşdeğer yarıya bölünerek öğrencilerin testin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmış ve .937 değerine ulaşılmıştır. Bu sonuç da $\alpha = 0.70$ değerinin üzerinde olduğundan, ölçeğin iç tutarlıla sahip olduğu ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Performans Değerlendirme Ölçeği Cronbach Alpha Testi Değerleri

| Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|--------------|
| .960 | 20 |

Tablo 6'da görüldüğü gibi son olarak verilerin döndürülmesi ile elde edilen 20 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha = 0.960$ olarak belirlenmiştir. Koro performansı değerlendirme ölçeğinin $\alpha = 0.960$ olarak bulunan Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Koro performansının değerlendirilmesine yönelik, geçerliği ve güvenirliliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla alınan uzman görüşlerinin, pozitif yönde olması ve yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan temel bileşenler analizinde faktör yüklerinin yüksek çıkması, hazırlanan ölçme aracının kapsam ve yapı geçerliği bakımından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine göre veri seti faktör analizi için uygundur ($90.8 > .050$). Bartlett testine göre de değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuçlar, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

Ölçekteki yirmi maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .642 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu da ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir.

Öğrencileri değerlendiren beş uzmanın, ölçek üzerinde yapmış olduğu değerlendirmelerin birbiriyle uyumunu ortaya koymak için Kendall's W katsayısı hesaplanmıştır ve uzman değerlendiriciler arasında güçlü bir uyum olduğu söylenebilir ($W = .742$).

Ölçeğin iç tutarlık hesaplaması için uygulanmış olan test iki eşdeğer yarıya bölünerek öğrencilerin testin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmış ve .937 değerine ulaşılmıştır. Bu sonuç da $\alpha = 0.70$ değerinin üzerinde olduğundan, ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğu ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Son olarak verilerin d6ndür6lmesi ile elde edilen 20 maddeden oluşan 6lçeğin Cronbach's Alpha g6venirlik katsayısı 0.960 olarak belirlenmiştir. Bu da, 6lçeğin y6ksek derecede g6venilir olduğunu g6stermektedir.

Sonuç olarak geliştirilen, geğerliği ve g6venirliği test edilen "Koro Performansı Değerlendirme 6lçeği" nin koro derslerinde 6ęrencinin performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve g6venilir bir araç olduğu s6ylenebilir. Geliştirilen bu 6lek, hem 6r6n6 hem de s6reci değerlendirmeye y6nelik olup, "bilişsel&devinişsel davranışlar" ile "duyuşsal davranışlar" olarak iki alt boyutta yer alan toplam yirmi hedef davranışı kapsamaktadır. 20 maddeden oluşan 6lek Ek'te sunulmuştur.

T6rkiye'de koro m6ziğinin yanı sıra koro eğitiminin de gelişmesi için bilimsel çalışmalara, yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Koro dersi için geliştirilen bu 6leğin, devinişsel alan, diğer bir ifadeyle psikomotor davranışların ağırlık kazandığı diğer dersler için de 6lme araçlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı d6ř6n6lmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında oluşturulan 6lme aracından hareketle, performans değerlendirmeye y6nelik benzer 6lme aracı geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Geliştirilen koro performansı değerlendirme 6leği, yalnızca mesleki m6zik eğitimi veren Milli Eğitim'e ya da Y6K'e bağlı kurumların lisans, lisans 6ncesi ve lisans6st6 6ęretim programlarında yer alan "oksesli Koro" dersindeki performansın değerlendirilmesi için değil, amat6r (6zengen) korolardaki performansı ya da d6zenlenen koro festivalleri ve yarışmalardaki koro performansını değerlendirirken de kullanılabılır. Nitekim T6rkiye'nin en eski ve k6kl6 koro festivali olan ve Ankara'da d6zenlenen T6rkiye Korolar şenliği'nde sahneye çıkan koroları değerlendirmek için, bir koroda bulunması gereken 6l6tlerin temel oluşturduğu puanlama sistemi kullanılmaktadır.

Araştırma kapsamında hazırlanan 6lek, ilerleyen zamanlarda, değişen eğitim-6ęretim ve 6lme değerlendirme yaklaşımları doğrultusunda g6zden geçirilerek daha da geliştirilebilir ve g6ncellenebilir.

Kaynakça

- Akçay, Ş. Ö., & Yener, S. (2019). Gitar eğitiminde performans ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (68), 782-794.
- Alpagut, U. (2004). *Keman eğitiminde kurul önünde gerçekleştirilen sınavlarda standardizasyon*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. Isparta: 7-10 Nisan <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/U-Alpagut.pdf> (Et: 09.12.2021).
- Apaydın, M. (2006). *Çocuk ve gençlik korolarının toplumun kültürel gelişimindeki yeri ve önemi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara: 4-6 Ekim http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/M-Apaydin_2.html (Et: 18.10.2010).
- Arkan, M. (1971). *Koro ve yönetimi*. (1.Baskı). Milli Eğitim Basımevi.
- Atak Yayla, A. (2004). *Müziksel performansın ölçülmesi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. Isparta: 7-10 Nisan <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/A-Yayla.pdf> (Et.10.12.2021).
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (8. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, R.L., Öztepe, B., & Onur, A. (Tarihsiz). *Yapılandırıcılığı nasıl uyguluyoruz?* (1. Baskı). Odtü Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Çelenk, K. (2019). Eğitim bilimleri alanında yeni ufuklar. Minaz, M.B. (Edt.). *Mesleki müzik eğitiminde yaylı çalgılar için performans ölçeği geliştirme çalışması*. (115-134). Gece Kitaplığı Yayınları.
- Çelik, D. (2020). *Müzik eğitimi kapsamında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının çok yönlü incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çelikoğlu, F. & Lehimler, E. (2019). Müzikal doğaçlama performans değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sanat Dergisi*, (34), 117-125.
- Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi yönetimi ve teknikleri*. (2. Baskı). Yurt Renkleri Yayınevi.
- Çiftçi, E., & Kurtuldu, M. K. (2010). Yaylı çalgılar performans değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 177-190.
- Dalkıran, E. (2006). *Keman eğitiminde performansın ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.

- Dalkıran, E. (2008). Keman eğitiminde performansın ölçülmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2) , 116-136.
- Ekici, T. (2012). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 557-569.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: kavramlar ve uygulamalar*. Ekinoks Yayınları.
- Esmergül, P. (2019). *Edwin Gordon'un primary ve intermediate measures of music audiation testlerinin türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gazimihal, R. M. (1961). *Musiki sözlüğü*. Milli Eğitim Basımevi.
- Grançer Okay, N. (2010). *Piyano performansının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Gurbetoğlu, A. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Erişim adresi: <http://agurbetoglu.com/files/3>
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (3. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (22. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2010). *Koro eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri*. 9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. (956-962). İstanbul: 15-17 Aralık.
- Köse, S. (2004). *Koro başarımlarının artırılması için bireysel ses eğitiminin gerekliliği*. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. Isparta: 7-10 Nisan. <http://www.mu-zikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/S-Kose.pdf> (Et: 23.10. 2010).
- Kurtuldu, K. (2010). Piyano sınavı değerlendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 224-232.
- Nacakçı, Z. (2006). *Çoklu zeka kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7.sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Nalbantoğlu, E. (2007). *Yaylı çalgılar öğrencilerinin performansını etkileyen bazı faktörler ve ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Özaltunoğlu, Ö. (2011). *Moveable-do metodunun lisans öğrencilerinin dikte yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Özcan, A. T. (2021). Yaylı çalgılar performans değerlendirme ölçeği: türkçeye çevrilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (1), 21-40.
- Parmaksız, R. Ş., & Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 159- 172.

- Saraç, G. & Şeker, H. (2008). Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde çalgı öğretimindeki performansın değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 0 (20) , 99-109.
- Sarıçiftçi, A.Ö. (2004). *Müzik öğretmenini yetiştiren kurumlarda toplu ses eğitimi ve koro derslerindeki pedagojik yaklaşımlara ilişkin bir değerlendirme*.1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. (299–305). Isparta: 7-10 Nisan <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/A-Sariciftci.pdf> (Et: 24.10. 2010).
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. (1. Baskı). Müzik Eğitimi Yayınları.
- Tebiş, C. (2004). *Musiki muallim mektebinden günümüze müzik öğretmeni yetiştirme programlarındaki yaylı çalgı öğretimine ilişkin sınama ölçme değerlendirme durumlarının incelenmesi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. Isparta:7-10 Nisan. http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/C-Tebis_3.pdf (Et: 12.12.2021).
- Turgut, F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7. Baskı). Pegem Akademi Yayınları
- Töreyin, A. M. (2001). *Müzik eğitimi anabilim dallarının ses eğitimi alan derslerinde karşılaşılan sorunlar ve müzik öğretmenliğine etkileri*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. (119–130). Ankara: 1–3 Kasım
- Uçan, A. (1987). Müzik eğitiminde performans testlerinin yeri, önemi ve kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 287- 307.
- Uçan, A. (2000). Müzik eğitiminde hedeflerin ve hedef davranışların sınıflandırılması. *S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 35-54.
- Uçan, A. (2001). *İnsan, müzik, koro ve koro eğitiminin temelleri*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. (7-56). Ankara: 1–3 Kasım.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (3. baskı). Evrensel Müzikevi.
- Yarar, B. (2010). *Müzik öğretmenliği lisans programındaki "Bireysel Ses Eğitimi" dersine yönelik performans ölçme geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yener, S. (2001). *Türkiye'deki koro çeşitleri ve müzik toplum etkileşiminde koro müziğinin rolü*. I.Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu (83-101). Ankara: 1-3 Kasım.

Ek. Koro Performansı Değerlendirme leği

| Dersin Kodu ve Adı | | | | | | | |
|--|-----------|---|-----|------|-------|-----------|-------------|
| Sınav Tarihi | | | | | | | |
| ğrencinin; | | | | | | | |
| Adı-Soyadı | | | | | | | |
| Numarası | | | | | | | |
| Ses Grubu | | ok İyi | İyi | Orta | Düşük | ok Düşük | TOPLAM PUAN |
| ÖLÇÜTLER | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Teknik ve Müzikal Boyut (Bilişsel-Devinşel) | 1 | Bedensel, zihinsel ve ruhsal hazır bulunma (Eser seslendirmeye hazır bulunuşluk düzeyi; esnek, rahat, dengeli duruş) | | | | | |
| | 2 | Doğru solunum alışkanlığı kazanma (Soluk-ses-söz bağlantısı, doğru atak) | | | | | |
| | 3 | Sesi doğru yerde üretme ve yayma (Kafa sesi-göğüs sesi ayrımı) | | | | | |
| | 3 | Eseri tonunda seslendirme (Entonasyon) | | | | | |
| | 5 | Eseri ritmik özelliklerine göre seslendirme (Eseri ritmine uygun, ritim hatası yapmadan seslendirme) | | | | | |
| | 6 | Artikülasyon, Diksiyon (Doğru boğumlama, konuşma dilinde açık ve anlaşılır olma) | | | | | |
| | 7 | Bireysel sesi koro sesine dönüştürme, koro ile kaynaştırıp bütünleştirme (Koral söyleme, öne çıkma, homojenliğe uygun davranma) | | | | | |
| | 8 | Nitelikli ses elde etme-üretme-kullanma (Doğal, hıştırsız, havasız ses üretme, uygun vibrato kullanımı, çeviklik-ajilite) | | | | | |
| | 9 | Sesi, register geçişlerinde doğru kullanma | | | | | |
| | 10 | Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerine göre seslendirme | | | | | |
| | 11 | Eseri bütünlük içinde seslendirme (müzik-söz kümelerini buluşturma, doğru cümleme, müzikal çizgiye uygun ve kesintisiz seslendirme) | | | | | |
| | 12 | Eseri müzikal dinamiklerine (hız, nüans vb..) uygun seslendirme | | | | | |
| | 13 | Eserde belirtilen söyleyiş biçimlerini uygulama (legato, staccato, martellato) | | | | | |
| | 14 | Eserin müziksel ruhunu tanımlayan duyarlılığı yansıtm (Müzikal duyarlılık, ifade gücü) | | | | | |

| | | |
|----------------------------|-----------|---|
| Sosyal Boyut (Duyuşsal) | 15 | Koro dersinin gereklerini yerine getirme (Eserle ilgili ön hazırlık yapma, eserleri vaktinde ve eksiksiz çalışma) |
| | 16 | Koro dersine yönelik olumlu tutumu |
| | 17 | Sosyal iletişim becerileri (sorumluluk alma, takım ruhunu taşıma, liderlik özellikleri yansıtmı) |
| | 18 | Arkadaşlarıyla ve şefle uyum içinde olma |
| | 19 | Konser başarısı (Provalara vaktinde gelme, sahne kurallarına uygun davranma) |
| | 20 | Derse yönelik devam-devamsızlık durumu |
| Toplam Puan | | |

Bölüm 5

TÜRKİYE’DE YETİŞKİNLERİN MATEMATİK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

İsmail KESKİN¹

¹ Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, ikeskin@dicle.edu.tr, 0000-0002-1097-9086

GİRİŞ

Eski çağlardan beri matematik bilimi diğer tüm bilimleri gelişmesine kaynaklık ederken, günlük hayatımızın olmazsa olmaz bir unsuru olmuştur. Matematik yeterliliği bir bilgi toplumunda kişisel tatmin, aktif vatandaşlık, sosyal içerilme ve istihdam edilebilirlik için gerekli olan önemli yeterliliklerden biri olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda matematik okuryazarlığı ile istihdam arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Sanyilemiş toplumlardaki araştırma bulguları, zayıf sayısal bilginin ücretli işle ilgili olarak birey için önemli bir dezavantaj taşıdığını göstermektedir (Coben vd., 2003). Bynner ve Parsons (1997), sayısal becerilere sahip olmayan kişilerin, yalnızca okuryazarlık becerileri zayıf olanlara göre istihdamda daha kötü bir biçimde dezavantajlı olduklarını bulmuşlardır (Bynner & Parsons, 1997). Okuryazarlık ve matematik becerileri, bireyler işsiz kaldığında gerilemiştir; bu durum özellikle 16 yaşında becerileri en zayıf olan kişiler için geçerliydi. Daha ileri bir çalışmada, “becerinin muhafaza edileceğinden emin olabilmemiz için temel bir beceri eşiğine ulaşılması gerektiği” sonucuna vardılar (Bynner & Parsons, 1998).

Okul çağındaki bireylerin matematik alanındaki başarıları çeşitli testlerle okul yönetimine ölçülmektedir. Küresel çapta ise kısaca PISA (Programme for International Student Assessment) olarak ifade edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı ve kısaca TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) diye ifade edilen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması aracılığıyla öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ölçülmektedir. Yetişkin tarafında matematik okuryazarlığı Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından kısaca PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) olarak ifade edilen Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı aracılığı ile ölçülmektedir. Bu uluslararası araştırma, 40’tan fazla ülkede gerçekleştirilmiştir. Test bireylerin topluma katılması ve ekonomilerin gelişmesi için gerekli olan temel bilişsel ve işyeri becerilerini ölçmektedir. Anketten elde edilen bulgular, ülkelerin eğitim ve öğretim sistemlerinin bu becerileri nasıl besleyebileceğini daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Anket her 10 yılda bir uygulanmaktadır ve şimdiye kadar iki döngü yapılmıştır. Birinci Döngüde, 2011-2018 arasında üç tur veri toplama yapılmıştır. Araştırmanın ikinci döngüsü 2018 yılında başlamıştır ve bu döngünün sonuçları 2024’te yayınlanacaktır (OECD, 2020).

Anket, 16-65 yaş arası yetişkinlerle evlerinde görüşme yapılması şeklinde uygulanmıştır. Ankete her katılımcı ülkeden 5000 kişinin katılımı hedeflenmiştir. Anket soruları katılımcılara bilgisayar aracılığıyla sorulmuştur. Ancak anket kalem ve kâğıt yoluyla da uygulanabilir. Anket ile okuryazarlık ve matematik okuryazarlık ve teknoloji açısından zengin ortamlarda problem çözme becerisini değerlendirme amaçlanmıştır. Be-

cerilerin işte ve ev ve toplum gibi diğer bağlamlarda nasıl kullanıldığı da dâhil olmak üzere geniş bir alandan bilgi toplanmıştır (OECD, 2020).

Anket, kültürler arası ve uluslararası olarak geçerli olacak şekilde tasarlanmıştır. Anket, ülkelerin anketi kendi ulusal dillerinde uygulayabilmeleri ve yine de karşılaştırılabilir sonuçlar elde edebilmeleri için tasarlanmıştır. Anket, beceri geliştirme sistemleri ve bunların sonuçlarının karşılaştırmalı analizini ve yetişkin becerilerine ilişkin uluslararası kıyaslamayı sağlamak için tasarlanmıştır. Anket, politika yapımcıların ülkelerindeki beşeri sermayenin temel yönlerinin gelişimini izlemelerine olanak sağlamak için zaman içinde tekrarlanacak bir anket olarak tasarlanmıştır.

Anketin birinci döngüsünün 2011—2012 yıllarında yapılan ilk turunda şu ülkeler yer almıştır: Avustralya, Avusturya, Belçika (Flanders), Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya, Japonya, Kore, Hollanda, Norveç, Polonya, Rusya Federasyonu, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere ve Kuzey İrlanda), Amerika Birleşik Devletleri.

Anketin 2014-2015 yıllarında yapılan ikinci turunda programa Şili, Yunanistan, Endonezya, İsrail, Litvanya, Yeni Zelanda, Singapur, Slovenya ve Türkiye dâhil olmuştur. Anketin 2017 yılında yapılan üçüncü turunda yer alan ülkeler ise Ekvador, Macaristan, Kazakistan, Meksika, Peru, Amerika Birleşik Devletleri olmuştur.

Yetişkin Becerileri Araştırmasından elde edilen veriler, temel bilgi işleme becerileri ile bir dizi değişken arasındaki bağlantıların araştırılmasına olanak tanıyarak, politikayla ilgili analiz için zengin bir bulgu temeli oluşturur. Özellikle, bu anketten elde edilen veriler aşağıdakilerin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırır:

- Eğitim ve öğretim sistemlerinin performansı
- Okumamışlığın ve zayıf okuryazarlığın kapsamı ve boyutları
- İşgücü piyasaları ile eğitim ve öğretim arasındaki uçurum
- Eğitime erişimde eşitlik düzeyleri ve kuşaklar arası hareketlilik
- Gençlerin eğitimden işe geçişi
- Risk altındaki popülasyonların belirlenmesi
- Demografi, eğitim geçmişi, sağlık vb. gibi temel bilişsel beceriler ve değişkenler arasındaki bağlantılar.

“Matematik okuryazarlık” terimi evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur. “Matematik” ten nasıl farklı olduğu konusunda bir anlaşmaya varılmış değildir. Bazı eğitimciler ve yetkililer için matematik okuryazarlık terimi, temel hesaplamaları veya aritmetik işlemleri ger-

çekleştirme becerisini içeren bir dizi basit beceriyi ifade eder (Gal, Van Groenestijn, Manly, Schmitt, & Tout, 2005). Johnston (1995) matematik okuryazarı olmanın, sayıları manipüle etmekten, hatta okul veya üniversite matematiğinde başarılı olmaktan daha fazlası olduğunu öne sürer. Matematik okuryazarlık, tüm çeşitliliği ile matematik ile gerçek dünya arasında köprüler kuran eleştirel bir farkındalıktır. Bir mühendisin matematik okur yazarı olması ilkokul çocuğu, ebeveyn, araba sürücüsü veya bahçıvan için olduğu kadar önemlidir. Birleşik Krallık hükümetinin İngiltere’de yetişkin okuryazarlığı ve aritmetik standartlarını iyileştirmeye yönelik Yaşam Becerileri stratejisinde matematik okuryazarlık şu şekilde tanımlanır: matematiği işte ve genel olarak toplumda işlev görmek için gerekli bir düzeyde kullanma yeteneği. Yani matematiksel bilgileri anlamak ve kullanmak; matematiksel bilgileri hesaplamak ve işlemek; Sonuçları yorumlamak ve matematiksel bilgileri iletmek (DfEE, 2001). Matematik okuryazarlığı kavramı PIAAC tarafından “Yetişkin yaşamındaki çeşitli durumların matematiksel ihtiyaçları ilgilenmek ve bunları halletmekle amacıyla matematiksel bilgi ve düşüncelere erişme, kullanma, yorumlama ve anlatma becerisidir. Buna göre matematik okuryazarlığı çeşitli şekillerde sunulmuş matematiksel içeriğe/ bilgilere düşüncelere karşılık bir durumu idare etmeyi veya bir problemi gerçek bir bağlamda çözmeyi içerir (OECD, 2013). Yetişkin Becerileri Anketi’ndeki (PIAAC) matematik okuryazarlığında değerlendirilen alanlar ve içerikleri şu şekilde sıralanmıştır.

Matematiksel içerik, bilgi ve fikirler:

- Miktar ve sayı
- Boyut ve şekil
- Kalıp, ilişkiler ve değişim
- Veriler ve olasılık

Matematiksel bilginin temsilleri:

- Nesnelere ve resimler
- Sayılar ve semboller
- Görsel şekiller (ör. Diyagramlar, haritalar, grafikler, tablolar)
- Metinler
- Teknolojiye dayalı görüntüler

Yetişkin Becerileri Anketi (PIAAC)’de kullanılan bilişsel stratejiler ise şu şekilde sıralanmıştır (OECD, 2016).

- Tanımlayın, bulun veya erişin

- Harekete geçin ve kullanın (sıralayın, sayın, tahmin edin, hesaplayın, ölçün, modelleyin)
- Yorumlayın, değerlendirin ve analiz edin
- İletişim kurun (Anlatın, ifade edin)

Matematik okuryazarlık yeterlilik seviyeleri, her bir seviyenin puan aralığı ve Her yeterlilik düzeyinde başarıyla tamamlanan görev türlerinin açıklaması tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1 Matematik okuryazarlık yeterlilik seviyelerinin açıklaması

| Seviye | Puan Aralığı | Her yeterlilik düzeyinde başarıyla tamamlanan görev türleri |
|--------|---------------|--|
| 1 altı | 176 puan altı | Bu seviyedeki görevler, katılımcıların sayma, sıralama, tam sayılar veya parayla temel aritmetik işlemleri gerçekleştirme veya matematiksel içeriğin açık veya çok az metinle açık olduğu somut, tanıdık bağlamlarda yaygın mekânsal temsilleri tanıma gibi basit işlemleri gerçekleştirmesini gerektirir. |
| 1 | 176-226 | Bu seviyedeki görevler, katılımcının, matematiksel içeriğin çok az metin ve minimal çeldiricilerle açık olduğu ortak, somut bağlamlarda temel matematiksel süreçleri gerçekleştirmesini gerektirir. Görevler genellikle sayma, sıralama, temel aritmetik işlemleri gerçekleştirme, % 50 gibi basit yüzdeleri anlama ve basit veya yaygın grafiksel veya uzamsal temsillerin öğelerini bulup tanımlamayı içeren tek adımlı veya basit süreçler gerektirir. |
| 2 | 226-276 | Bu seviyedeki görevler, katılımcının matematiksel içeriğin oldukça açık veya nispeten az çeldirici ile görsel olduğu bir dizi yaygın bağlamda gömülü matematiksel bilgi ve fikirleri tanımlamasını ve bunlara göre hareket etmesini gerektirir. Görevler genellikle tam sayılar ve ortak ondalık sayılar, yüzdeler ve kesirler ile hesaplamayı içeren iki veya daha fazla adımın veya işlemin uygulanmasını gerektirir; basit ölçüm ve mekânsal temsil; tahmin; metinler, tablolar ve grafiklerde nispeten basit veri ve istatistiklerin yorumlanması. |
| 3 | 276-326 | Bu seviyedeki görevler, katılımcının daha az açık, her zaman aşına olmayan ve daha karmaşık şekillerde temsil edilen bağlamlara gömülü olabilecek matematiksel bilgileri anlamasını gerektirir. Görevler birkaç adım gerektirir ve problem çözme stratejileri ve ilgili süreçlerin seçimini içerebilir. Görevler, sayı duyusu ve uzamsal duyu uygulamasını gerektirme eğilimindedir; sözlü veya sayısal biçimde ifade edilen matematiksel ilişkileri, kalıpları ve oranları tanımak ve bunlarla çalışmak; metinlerde, tablolarda ve grafiklerde veri ve istatistiklerin yorumlanması ve temel analizi. |
| 4 | 326-376 | Bu seviyedeki görevler, katılımcının karmaşık, soyut veya alışılmadık bağlamlara gömülü olabilen geniş bir matematiksel bilgiyi anlamasını gerektirir. Bu görevler, çok sayıda adım atmaya ve uygun sorun çözme stratejilerini ve süreçlerini seçmeyi içerir. Görevler genellikle çokluklar ve veriler hakkında analiz ve daha karmaşık akıl yürütme gerektirir; istatistikler ve olasılık, Mekânsal ilişkiler ve değişim, oranlar ve formüller. Bu seviyedeki görevler, kanıtları anlamayı veya cevaplar veya seçimler için iyi gerekçeli açıklamalar iletmeyi de gerektirebilir. |
| 5 | 376 ve üzeri | Bu seviyedeki görevler, katılımcının muhtemelen karmaşık metinlere gömülü karmaşık temsilleri ve soyut ve biçimsel matematiksel ve istatistiksel fikirleri anlamasını gerektirir. Katılımcılar, önemli ölçüde çeviri veya yorumlamanın gerekli olduğu durumlarda birden çok matematiksel bilgiyi entegre etmek zorunda kalabilir; Çıkarımlar yazmak; matematiksel argümanlar veya modeller geliştirmek veya bunlarla çalışmak; ve çözümleri veya seçimleri gerekçelendirmek, değerlendirmek ve eleştirel bir şekilde düşünmek. |

Matematik okuryazarlığı Avrupa birliği tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenmede sekiz temel yeterlik alanından biri olarak ele alınmıştır. Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki yetişkinlerin matematik okuryazarlıklarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Türkiye'de yetişkinlerin matematik okuryazarlıklarının değerlendirildiği bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelleri genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modelleri olmak üzere ikiye ayrılır. Genel tarama modelleri tekil ve ilişkisel tarama modelleri olmak üzere ikiye ayrılır. Tekil tarama modelleri, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelleridir (Karasar, 2009). Araştırmada ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. Bir başka deyişle her bir birimde durum nedir? Sorusuna yanıt aranır. Bu araştırmada her bir değişken ayrı ayrı ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmaya katılmak için gerekli pilot çalışma yapılmış ve 4522 hane-den Türkiye İş Kurumu tarafından görevlendirilen 169 iş ve meslek danışmanı tarafından 1500 geçerli mülakata ulaşılmıştır. Pilot çalışmaya katılan iller Adana, İzmir, Ankara, Kırıkkale, Antalya, Kocaeli, Aydın, Konya, Balıkesir, Manisa, Bursa, Tekirdağ, İstanbul ve Zonguldak olmuştur. Asıl çalışmaya katılan iller ve illerden elde edilen mülakat sayıları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 İllere göre mülakat sayıları

| SEÇİLEN İLLER | MÜLAKAT SAYISI | SEÇİLEN İLLER | MÜLAKAT SAYISI |
|---------------|----------------|---------------|----------------|
| İstanbul | 940 | Konya | 140 |
| Ankara | 360 | Balıkesir | 126 |
| İzmir | 323 | Manisa | 126 |
| Kocaeli | 108 | Mersin | 126 |

| | | | |
|-----------|-----|------------|-----|
| Antalya | 152 | Zonguldak | 126 |
| Bursa | 190 | Trabzon | 126 |
| Eskişehir | 68 | Samsun | 126 |
| Muğla | 68 | Kütahya | 126 |
| Denizli | 126 | Malatya | 126 |
| Çanakkale | 126 | Hatay | 126 |
| Adana | 133 | Çorum | 126 |
| Kayseri | 126 | Aksaray | 126 |
| Aydın | 126 | Erzurum | 126 |
| şanlıurfa | 126 | Kilis | 126 |
| Ağrı | 126 | Diyarbakır | 126 |

Veri toplama

Ana çalışmayı gerçekleştirmek üzere TÜİK'ten 7024 hane adresi temin edilmiştir. Elde edilen bu adreslerde görüşmeler gerçekleştirmek üzere İşKUR tarafından 285 iş ve meslek danışmanı görevlendirilmiştir. Ayrıca sahada görevli personelin koordinasyonunu sağlamak üzere Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 14 personel proje kapsamında çalışmak üzere görevlendirilmiştir. Ana çalışmanın uygulanması için yukarıda yer alan 30 il belirlenmiştir. Projede görevli personelin 30 ilde 7024 hanede gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda 5536 dolu mülakat elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler OECD veri tabanından alınmış ve aynı veri tabanına entegre olan çevrimiçi veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tablolar sistemde olduğu şekliyle alınmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

2015 yılında PIAAC'a katılım gösteren Türkiye'deki yetişkinlerin sayısal yeterliliklerdeki ortalama puanı 263 olan OECD ortalamasının oldukça altında 219 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye araştırmaya katılan ülkeler ve ekonomiler arasında sayısal becerilerde sondan üçüncü sırada

yer almıştır. Yalnızca Cakarta (Endonezya) (210 puan) ve Şili (206 puan) sayısal yeterliliklerde Türkiye'nin altında performans göstermiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yetişkinlerin cinsiyetlerine göre matematik okuryazarlıklarının karşılaştırılması

| | Erkek (233) | Kadın (206) |
|----------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Erkek (233) | | > Fark = 27 (2.5) P- Değeri = 0.00 |
| Kadın (206) | < Fark = -27 (2.5) P-Değeri = 0.00 | |
| Açıklama | | |
| < | Anlamlı derecede düşük | |
| > | Anlamlı derecede yüksek. | |
| x | Anlamlı fark yok | |

Tablo 2 incelendiğinde erkek yetişkinlerin matematik okuryazarlık düzeylerinin kadın yetişkinlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Erkeklerin matematik okuryazarlıkları puan ortalaması 233 iken kadınların ortalaması 206 puan olmuştur. Bu haliyle erkekler elde ettikleri puanla ikinci seviyede yer alırken, kadınlar birinci seviyede kalmıştır.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine ilişkin bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yetişkinlerin yaş gruplarına göre matematik okuryazarlıklarının karşılaştırılması

| | 24 ya da daha az (234) | 25-34 (229) | 35-44 (219) | 45-54 (213) | 55 ve üzeri (188) |
|---------------------------|---|---|--|--|--|
| 24 ya da daha az (234) | | x Fark = 5 (2.8) P-değeri = 0.07 | > Fark = 15 (3.3) P-değeri = 0.00 | > Fark = 21 (4.1) P-değeri = 0.00 | > Fark = 46 (4.7) P-değeri = 0.00 |
| 25-34 (229) | x Fark = -5 (2.8) P-değeri = 0.07 | | > Fark = 10 (3.4) P-değeri = 0.00 | > Fark = 16 (4.8) P-değeri = 0.00 | > Fark = 41 (5.5) P-değeri = 0.00 |

| | | | | | |
|---------------------------|--|--|--|--|---|
| 35-44 (219) | < Fark = -15 (3.3) P-değeri = 0.00 | < Fark = -10 (3.4) P-değeri = 0.00 | | x Fark = 6 (3.6) P-değeri = 0.11 | > Fark = 31 (4.2) P-değeri = 0.00 |
| 45-54 (213) | < Fark = -21 (4.1) P-değeri = 0.00 | < Fark = -16 (4.8) P-değeri = 0.00 | x Fark = -6 (3.6) P-değeri = 0.11 | | > Fark = 25 (3.8) P-değeri = 0.00 |
| 55 üzeri (188) | < Fark = -46 (4.7) P-değeri = 0.00 | < Fark = -41 (5.5) P-değeri = 0.00 | < Fark = -31 (4.2) P-değeri = 0.00 | < Fark = -25 (3.8) P-değeri = 0.00 | |
| Açıklama | | | | | |
| < | Anlamli derecede düşük | | | | |
| > | Anlamli derecede yüksek. | | | | |
| x | Anlamli fark yok | | | | |

Türkiye'deki yetişkinlerin yaş gruplarına göre matematik okuryazarlıkları değerlendirildiğinde yaş ilerledikçe puanların azaldığı görülmektedir. Yaş grupları arasında anlamlı fark 35 ve sonraki yaş grubunda ortaya çıkmaktadır. 24 ya da daha az yaşlı grupla (234) 25-34 yaş (229) Aralığındaki grup arasında ve 35-44 yaş (219), aralığındaki grupla 45-54 yaş (213) aralığındaki grup arasında anlamlı fark oluşmazken diğer tüm gruplar arasında anlamlı fark oluşmuştur. Özellikle 55 ve üzeri yaş grubunda puanlar kayda değer oranda düşmektedir. Yaş gruplarının yer aldığı seviyeler bakıldığında ise 24- 34 yaş aralığında yer alanlar ikinci seviyede iken, diğer yaş grupları birinci seviyede yer almıştır.

Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitim değişkenine ilişkin bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yetişkinlerin eğitim seviyelerine göre matematik okuryazarlıklarının karşılaştırılması

| | Eğitimsiz (153) | İlkokul (200) | Ortaokul (223) | Lise (245) | Tüm lise denği eğitim (246) | Kısa dönem yükseköğretim (247) | Lisans (271) | Yüksek lisans (282) |
|----------------------------|---|--|--|--|--|--|---|---|
| Eğitimsiz (153) | | < Fark = -47 (5.2) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -70 (5.3) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -92 (5.5) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -94 (5.5) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -94 (5.8) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -119 (5.4) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -130 (9.3) P-Değeri = 0.00 |
| İlkokul (200) | > Fark = 47 (5.2) P-Değeri = 0.00 | | < Fark = -23 (2.4) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -45 (3.3) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -46 (3.3) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -47 (4.0) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -72 (3.3) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -83 (8.0) P-Değeri = 0.00 |

| | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|---|---|--|--|---|
| Ortaokul (223) | > Fark = 70 (5.3) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 23 (2.4) P-Değeri = 0.00 | | < Fark = -22 (2.8) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -23 (2.8) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -24 (3.7) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -48 (3.1) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -60 (7.8) P-Değeri = 0.00 |
| Lise (245) | > Fark = 92 (5.5) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 45 (3.3) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 22 (2.8) P-Değeri = 0.00 | | x Fark = -1 (2.5) P-Değeri = 0.63 | x Fark = -2 (3.7) P-Değeri = 0.56 | < Fark = -26 (3.0) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -38 (7.4) P-Değeri = 0.00 |
| Tüm lise dengi eğitim (246) | > Fark = 94 (5.5) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 46 (3.3) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 23 (2.8) P-Değeri = 0.00 | x Fark = 1 (2.5) P-Değeri = 0.63 | | x Fark = -1 (3.7) P-Değeri = 0.79 | < Fark = -25 (2.6) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -36 (7.6) P-Değeri = 0.00 |
| Kısa dönem yükseköğretim (247) | > Fark = 94 (5.8) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 47 (4.0) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 24 (3.7) P-Değeri = 0.00 | x Fark = 2 (3.7) P-Değeri = 0.56 | x Fark = 1 (3.7) P-Değeri = 0.79 | | < Fark = -24 (4.1) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -35 (8.0) P-Değeri = 0.00 |
| Lisans (271) | > Fark = 119 (5.4) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 72 (3.3) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 48 (3.1) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 26 (3.0) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 25 (2.6) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 24 (4.1) P-Değeri = 0.00 | | x Fark = -11 (7.4) P-Değeri = 0.13 |
| Yüksek lisans (282) | > Fark = 130 (9.3) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 83 (8.0) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 60 (7.8) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 38 (7.4) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 36 (7.6) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 35 (8.0) P-Değeri = 0.00 | x Fark = 11 (7.4) P-Değeri = 0.13 | |
| Açıklama | | | | | | | | |
| < | Anlamlı derecede düşük | | | | | | | |
| > | Anlamlı derecede yüksek. | | | | | | | |
| x | Anlamlı fark yok | | | | | | | |

Eğitim düzeyi değişkenine göre yetişkinlerin matematik okuryazarlıkları incelendiğinde genel olarak eğitim düzeyi arttıkça puanların manidar olarak arttığı görülmektedir. Hiç eğitim almamışlardan yüksek lisans düzeyine kadar düzeyler değerlendirildiğinde ülkemizde lise/lise dengi okullar ile ön lisans düzeyine denk gelen düzeyler arasında manidar fark bulunmamıştır. Ayrıca lisans ve yüksek lisans düzeyleri arasında manidar fark bulunmamıştır. Diğer tüm düzeyler arasında anlamlı fark vardır. Eğitim seviyelerinin puanlarına karşılık gelen seviyelere bakıldığında yüksek lisans mezunu yetişkinler üçüncü seviyede yer alırken lisans, lisans ve lise mezunu yetişkinler ikinci seviyede yer almıştır. Ortaokul ve lise mezunu yetişkinler birinci seviyede yer alırken eğitimsizler bir altı seviyede yer almıştır. Eğitimsizlerin matematik okuryazarlık düzeyi en düşük seviyededir.

Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma durumu değişkenine ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yetişkinlerin çalışma durumlarına göre matematik okuryazarlıklarının karşılaştırılması

| | Tam zamanlı (236) | Yarı zamanlı (217) | İşsiz (216) | Öğrenci (248) | Emekli (223) | Ev işleri (191) | Diğer (222) |
|---------------------------|---|---|---|---|---|--|---|
| Tam zamanlı (236) | | > Fark = 19 (6.7) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 20 (4.2) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -12 (3.5) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 13 (4.1) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 45 (2.7) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 13 (5.0) P-Değeri = 0.00 |
| Yarı zamanlı (217) | < Fark = -19 (6.7) P-Değeri = 0.00 | | x Fark = 1 (8.0) P-Değeri = 0.91 | < Fark = -31 (6.1) P-Değeri = 0.00 | x Fark = -6 (6.4) P-Değeri = 0.33 | > Fark = 26 (6.4) P-Değeri = 0.00 | x Fark = -6 (7.1) P-Değeri = 0.42 |
| İşsiz (216) | < Fark = -20 (4.2) P-Değeri = 0.00 | x Fark = -1 (8.0) P-Değeri = 0.91 | | < Fark = -32 (5.3) P-Değeri = 0.00 | x Fark = -7 (5.4) P-Değeri = 0.19 | > Fark = 25 (4.3) P-Değeri = 0.00 | x Fark = -6 (6.3) P-Değeri = 0.31 |
| Öğrenci (248) | > Fark = 12 (3.5) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 31 (6.1) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 32 (5.3) P-Değeri = 0.00 | | > Fark = 25 (4.6) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 57 (3.9) P-Değeri = 0.00 | > Fark = 26 (6.1) P-Değeri = 0.00 |
| Emekli (223) | < Fark = -13 (4.1) P-Değeri = 0.00 | x Fark = 6 (6.4) P-Değeri = 0.33 | x Fark = 7 (5.4) P-Değeri = 0.19 | < Fark = -25 (4.6) P-Değeri = 0.00 | | > Fark = 32 (3.9) P-Değeri = 0.00 | x Fark = 1 (5.6) P-Değeri = 0.91 |
| Ev işleri (191) | < Fark = -45 (2.7) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -26 (6.4) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -25 (4.3) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -57 (3.9) P-Değeri = 0.00 | < Fark = -32 (3.9) P-Değeri = 0.00 | | < Fark = -32 (5.4) P-Değeri = 0.00 |
| Diğer (222) | < Fark = -13 (5.0) P-Değeri = 0.00 | x Fark = 6 (7.1) P-Değeri = 0.42 | x Fark = 6 (6.3) P-Değeri = 0.31 | < Fark = -26 (6.1) P-Değeri = 0.00 | x Fark = -1 (5.6) P-Değeri = 0.91 | > Fark = 32 (5.4) P-Değeri = 0.00 | |
| Açıklama | | | | | | | |
| < | Anlamlı derecede düşük | | | | | | |
| > | Anlamlı derecede yüksek. | | | | | | |
| x | Anlamlı fark yok | | | | | | |

Tablo 5 incelendiğinde yetişkinleri matematik okuryazarlıklarının çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Çalışma durumları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip grubun öğrenciler olduğu ve diğer tüm gruplardan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip grup ise ev işleri ile meşgul olan grup olup bu grubun ortalaması diğer tüm gruplardan anlamlı olarak düşüktür. Tam zamanlı çalışan grubun ortalaması öğrenci grubunun ortalamasından anlamlı olarak düşük iken diğer tüm grupların ortalamalarından anlamlı

olarak büyüktür. Yarı zamanlı çalışan grubun ortalaması tam zamanlı çalışan grup ve öğrenci grubundan anlamlı derecede düşük iken, ev işleri ile meşgul olan gruptan anlamlı derecede yüksektir. Diğer gruplarla anlamlı bir ilişkisi yoktur. İşsiz grubunun ortalaması tam zamanlı çalışan grup ve öğrenci grubundan anlamlı derecede düşük iken, ev işleri ile meşgul olan gruptan anlamlı derecede yüksektir. Diğer gruplarla anlamlı bir ilişkisi yoktur. Emekli grubunun ortalaması tam zamanlı çalışan grup ve öğrenci grubundan anlamlı derecede düşük iken, ev işleri ile meşgul olan gruptan anlamlı derecede yüksektir. Diğer gruplarla anlamlı bir ilişkisi yoktur. Diğer diye adlandırılan grubun ortalaması tam zamanlı çalışan grup ve öğrenci grubundan anlamlı derecede düşük iken, ev işleri ile meşgul olan gruptan anlamlı derecede yüksektir. Diğer gruplarla anlamlı bir ilişkisi yoktur. Grupların matematik okuryazarlık seviyelerine bakıldığında tam zamanlı çalışan ve öğrenci gruplarının ikinci seviyede yer aldığı görülmektedir. Diğer tüm gruplar ise birinci seviyededir.

Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Gelir düzeyi değişkenine ilişkin bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yetişkinlerin gelir düzeylerine göre matematik okuryazarlıklarının karşılaştırılması

| | En düşük 1/5 birlik kesim (213) | Sonraki 1/5 birlik kesim (221) | Orta düzey 1/5 birlik kesim (232) | En yüksekten önceki 1/5 birlik kesim (242) | En yüksek 1/5 birlik kesim (256) |
|---|--|--|---|---|---|
| En düşük 1/5 birlik kesim (213) | | x Fark = -8 (5.3) P-değeri = 0.11 | < Fark = -19 (5.7) P-değeri = 0.00 | < Fark = -29 (5.7) P-değeri = 0.00 | < Fark = -43 (5.4) P-değeri = 0.00 |
| En düşük Sonrası 1/5 birlik kesim (221) | x Fark = 8 (5.3) P-değeri = 0.11 | | x Fark = -11 (6.2) P-değeri = 0.07 | < Fark = -21 (5.3) P-değeri = 0.00 | < Fark = -35 (6.2) P-değeri = 0.00 |
| Orta düzey 1/5 birlik kesim (232) | > Fark = 19 (5.7) P-değeri = 0.00 | x Fark = 11 (6.2) P-değeri = 0.07 | | < Fark = -10 (4.9) P-değeri = 0.04 | < Fark = -24 (4.8) P-değeri = 0.00 |
| En yüksekten önceki 1/5 birlik kesim (242) | > Fark = 29 (5.7) P-değeri = 0.00 | > Fark = 21 (5.3) P-değeri = 0.00 | > Fark = 10 (4.9) P-değeri = 0.04 | | < Fark = -14 (4.3) P-değeri = 0.00 |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| En yüksek 1/5 birlik kesim (256) | > | > | > | > | |
| | Fark = 43 (5.4) P-değeri = 0.00 | Fark = 35 (6.2) P-değeri = 0.00 | Fark = 24 (4.8) P-değeri = 0.00 | Fark = 14 (4.3) P-değeri = 0.00 | |
| Açıklama | | | | | |
| < | Anlamlı derecede düşük | | | | |
| > | Anlamlı derecede yüksek. | | | | |
| x | Anlamlı fark yok | | | | |

Tablo 6 incelendiğinde en yüksek kesim ile diğer tüm kesimler arasında anlamlı fark bulunmaktadır. En yksekteen önceki 1/5 birlik kesim, En yüksek 1/5 birlik kesim den anlamlı derecede küçük iken diğer kesimlerden büyüktür. Orta düzey 1/5 birlik kesim en düşük kesimden anlamlı derecede yüksek iken, En yksekteen ve önceki 1/5 birlik kesim den küçüktür. Tüm bu incelemelerin sonucunda genel olarak gelir düzeyi yüksek olan yetişkinlerin matematik okuryazarlık düzeyleri de yüksektir denilebilir. Gelir gruplarının matematik okuryazarlık seviyelerine bakıldığında en düşük ve en düşük sonrası kesimde yer alan yetişkinlerin birinci seviyede yer aldığı, orta düzey, en yksekteen önceki ve en yüksek düzeyde yer alan yetişkinleri ikinci seviyede yer aldığı görülmektedir.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına bakıldığında yetişkin erkeklerin matematik okuryazarlık puanlarının kadın yetişkinlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ersoy, Balkır, Karaaziz, ve Balkır (2019) tarafından yapılan araştırmada erkek yetişkinlerin matematik okuryazarlık öz yeterlikleri kadın yetişkinlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Yıldız (2010) tarafından yapılan ve yetişkinlerin matematik becerilerinin incelendiği araştırmada, erkek yetişkinlerin matematik başarı yüzdesinin kadın yetişkinlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başak (2019) tarafından yapılan araştırmada erkek yetişkinler ile kadın yetişkinler arasında matematik okuryazarlıkları öz yeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kızılcık (2019) tarafından yapılan araştırmada erkekler ile kadınlar arasında matematik becerileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları incelendiğinde Türkiye’de erkek yetişkinlerin matematik okuryazarlıklarının kadın yetişkinlerin matematik okuryazarlıklarından yüksek olduğu söylenebilir. Bu farkın oluşmasında erkeklerin okullaşma oranlarının önceki yıllarda kadınlara göre daha fazla olması, erkeklerin iş yaşamında daha aktif olması gibi sebepler sayılabilir.

Yetişkinlerin matematik okuryazarlıkları yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde yaş ilerledikçe puanların düştüğü görülmektedir. Alan yazın tarandığında araştırma bulgularıyla benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Yıldız (2010) tarafından yapılan çalışmada yetişkinlerin matematik işlemlerini doğru yapma becerileri yaş değişkenine göre farklılaşmakta, yaş ilerledikçe matematik işlemlerini doğru yapma yüzdesi azalmaktadır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Ersoy vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya dâhil edilen bireylerin yaş gruplarına, göre matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Başak (2019) tarafından yapılan çalışmada ise yetişkinlerin matematik okuryazarlık puanlarının yaş gruplarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri fazla gelişmemiş olan yetişkinlerin ileri yaşlarda matematik okuryazarlığı azalabilmektedir. Bu duruma matematik iş ve işlemlerinin güncel hayatta fazlaca kullanılmaması da yol açabilmektedir.

Araştırma bulgularına göre yetişkinlerin matematik okuryazarlığı puanları en son mezun oldukları eğitim seviyesine göre farklılaşmaktadır. Eğitim seviyeleri arttıkça matematik okuryazarlık puanları da manidar seviyede artmaktadır. Bu manidar artış tüm eğitim seviyeleri arasında gerçekleşmektedir. Yıldız (2010) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların sadece ilköğretime devam durumları değişken olarak ele alınmış ve ilköğretime devam eden yetişkinlerin, ilköğretime devam etmeyenlere göre anlamlı olarak matematikte daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ersoy vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada lise, lisans ve lisansüstü düzeyleri değişken olarak kullanılmış ve lise ile lisans düzeyleri arasında lisans lehine, lise ile lisansüstü düzeyleri arasında lisansüstü lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başak (2019) tarafından yapılan çalışmada ise ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyleri değişken olarak kullanılmış ve matematik okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının eğitim seviyesi arttıkça arttığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre ilkökul ile üniversite mezunlarının puanları arasında anlamlı fark oluşmuştur. Bu durumda ülkedeki yetişkinlerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ülkedeki yetişkinlerin matematik okuryazarlık puanlarını olumlu etkileyecektir. 2020 yılı TÜİK istatistiklerine göre Türkiye’de okur yazar olmayan nüfus oranı % 3,8 dir. Bir öğrenim kurumundan mezun olmayan nüfus oranı ise % 4,7 dir. İlkokul mezunu nüfus oranı ise % 23,8 dir (TÜİK, 2020). Bu durumda nüfusun yaklaşık üçte birinin ilkökul ve altı seviyede olduğu görülmektedir.

Yetişkinlerin çalışma durumlarına göre matematik okuryazarlıklarının karşılaştırılması sonucunda en yüksek puana öğrenci gurubunun sahip olduğu ve diğer tüm gurulardan anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. İkinci en büyük ortalamaya sahip grup ise tam zamanlı çalışanlar gurubu

olup bu grupta öğrenciler hariç olmak üzere diğer tüm gruplardan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. En düşük ortalamaya sahip grup ise ev işleri ile meşgul olan grup olup, diğer tüm gruplardan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Alan yazına bakıldığında benzer sonuçlara ulaşan araştırmaların olduğu görülmektedir. Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırmada çalışan ve çalışmayan yetişkinler değişken olarak kullanılmış ve çalışan yetişkinlerin matematiksel işlemleri doğru yapma yüzdeleri anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yetişkinlerin matematik okuryazarlık puanları gelir düzeylerine göre incelendiğinde gelir düzeyi arttıkça puanların da arttığı gözlenmektedir. PIAAC araştırmada gelir düzeyini 5 farklı düzeyde ele almıştır. Buna göre en düşük iki düzey arasında anlamlı farka rastlanmazken diğer seviyeler arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Yani en düşük gelirli iki seviye haricinde gelir seviyesi arttıkça matematik okuryazarlık puanlarının arttığı gözlemlenmiştir. Alanyazında yetişkinleri ile yapılmış araştırmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ersoy vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada değişken olarak iyi, orta ve düşük seviyeleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre farklı gelir seviyesine sahip yetişkinler arasında matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik ölçeği puanlarına göre anlamlı farklılaşma olmamaktadır. Başak (2019) tarafından yapılan araştırmada değişken olarak Gelir yok, 2000 TL ve altı, 2001-4000 ve 4001 TL ve üzeri olmak üzere dört farklı seviye belirlenmiştir. Bu gelir seviyelerine göre yetişkinlerin matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmamaktadır. PIACC verileri yetişkinlerin gelir seviyesi ile matematik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalar yetişkinlerin matematiksel yetkinlikleri ile az sayıda araştırma yapıldığını göstermektedir (Ulutaş & Ubuz, 2008). Bu bağlamda yetişkinlerin matematiksel becerileri üzerine daha fazla araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçları ev işleri ile meşgul olanların ve kadınların matematik okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ülkemizde ev işleri ile genelde kadınlar meşgul olduğundan bu grubun matematiksel okuryazarlıklarını arttırmaya yönelik eylemler planlanabilir. Örneğin ev hanımları için düzenlenen kurs programlarına matematik okuryazarlığı artırıcı içerikler eklenebilir. Halihazırda okuma yazma bilmeyen yetişkinlere okuma yazma kursları verilmekte ancak matematik ihmal edilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2009-2017 yılları arasında okuma yazma kusunu başarı ile bitirenlerin sayısı 2.951.587 kişidir. Bunlardan 2.130.857 kişi kadındır (TÜİK, 2017). Halk eğitim merkezlerince düzenlenen okuma yazma kurslarına temel

matematik kursunun eklenmesi bu eksikliği bir nebze de olsa giderilebilir.

Bu araştırmada yetişkinlerin matematik okuryazarlıklarını etkileyen değişkenler irdelenmiştir. Genel olarak bakıldığında ise yetişkinlerin matematik okuryazarlık düzeylerinin programa katılan diğer ülkelere göre düşük olduğu görülmektedir (ÇSGB, 2016). Bir toplumda her yaştan bireyin yaşam boyu öğrenmeye katılımının sağlanması yetişkinlerin sorumluluğundadır. Yetişkinlerin becerileri arttırmada onlara yaşam boyu öğrenme bir yaşam biçimi olarak benimsetilmeli ve bunun için tüm bireylerde yaşam boyu öğrenme farkındalığı oluşturulmalıdır. Yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemiş yetişkinler, kendisi ve toplumu için bu sorumluluğu yerine getirmede başarılı olurlar. Bu bağlamda toplumda yetişkin eğitimi ve yetişkinlerde öğrenme ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesi ve yetişkinlere öğrenme imkânlarının sağlanması gerekmektedir. Bu çabalar öğrenen toplumların oluşturulması için de önemlidir (Demirtaş, 2020).

KAYNAKÇA

- Başak, S. (2019). *Yetişkinlerin matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Bynner, J., & Parsons, S. (1997). *It doesnt get any better: the impact of poor basic skills on the lives of 37 year olds*: Basic Skills Agency London.
- Bynner, J., & Parsons, S. (1998). *Use It or Lose It? The Impact of Time out of Work on Literacy and Numeracy Skills*: ERIC.
- Coben, D., Colwell, D., Macrae, S., Boaler, J., Brown, M., & Rhodes, V. (2003). *Adult numeracy: Review of research and related literature*: National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy London.
- ÇSGB. (2016). *Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Araştirmasının Kapsamlı Sonuçları*. Retrieved from Ankara:
- Demirtaş, Z. (2020). *Yetişkinlerde Yaşam Boyu Öğrenme Kültürü*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DfEE. (2001). *Skills for life: The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills*. Retrieved from London:
- Ersoy, M., Balkır, T., Karaaziz, M., & Balkır, F. (2019). Matematik Okuryazarlığı Özyeterliliğinin ve Aile Bütçesini Planlamanın Psikolojik İyi Oluş Üzerine Etkisi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Gal, I., Van Groenestijn, M., Manly, M., Schmitt, M. J., & Tout, D. (2005). Adult numeracy and its assessment in the ALL survey: A conceptual framework and pilot results. *Measuring adult literacy and life skills: New frameworks for assessment*, 137-191.
- Johnston, B. (1995). Critical numeracy. *Fine Print*, 16(4), 32-36.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızılcık, H. ř. (2019). Fizik Öğretmeni Adaylarının Temel Matematiksel İşlem Yeterliklerinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Special Issue*, 643-658.
- OECD. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Retrieved from
- OECD. (2016). *Skills Matter - Further Results from the Survey of Adult Skills*. Retrieved from France:
- OECD. (2020). The Survey of Adult Skills (PIAAC). Retrieved from <https://www.oecd.org/skills/piaac/about/>

- TÜİK. (2017). *Türkiyede Yaygın Eğitim İstatistikleri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu
- TÜİK. (2020). *Bitirilen eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı, 2008-2020*. Retrieved from Ankara:
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Yıldız, A. (2010). Birinci kademe okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerin matematik becerileri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 28-43.

Bölüm 6

İLKOKULLARDA OKUMA YAZMA EĞİTİMİ VE TEKNOLOJİ

İhsan Seyit ERTEM¹

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ORCID: 0000-0002-1583-5591

1. GİRİŞ

Okuma, bireyin hayatında kazandığı en önemli beceriler arasında yer alır ve hayat boyu öğrenmeyi sağlar. Ayrıca, okuma bireyin sadece kişisel gelişimini desteklemekle kalmaz, toplumun gelişimine de katkıda bulunur. Kurallarına uygun okuma öğretiminin temelini ilkökul birinci sınıf oluşturmaktadır. İlk okuma süreci bireyin sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimi için çok önemlidir. Bu nedenle, öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde bireyin hayatını değiştirebildiğinin farkında olmalıdır (Ertem, 2014).

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler bilgiye ulaşma yollarını değiştirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarının eğitimde kullanılmaya başlaması, öğrenme-öğretme süreçlerini de etkilemiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisi araçları ilk okuma öğretimi sürecinde de kullanılabilir. Bu durum, öğretmenin sınıf içinde kısa sürede daha çok etkinlik yapmasına, öğrencilerinin ilk okuma sürecinden keyif almasına ve kendisini geliştirmesine fırsat vermektedir.

Eğitimde kullanılan teknolojik araçlar öğretmenin yedeği değildir. Bilgi ve iletişim teknolojisi araçları etkili kullanıldığında, öğrenme-öğretme sürecinin verimini artırmaktadır. Öğretmen, sınıfında bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını kullanarak öğrencilerini mutlu eden, öğrencilerinin zevkle öğrenmelerini sağlayan öğrenme ortamlarını oluşturan, öğrencileri için kalıcı öğrenmeyi sağlayacak verimli öğrenme-öğretme süreçlerini planlayan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, öğrencilerini destekleyen ve onlara rehberlik eden kişi olmalıdır. Dikkat edilmesi gereken öğretmenin bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip etmesi, öğrencileri için en uygun araçları seçmesi, bu araçların sınıf içindeki kullanım sürecini planlaması ve amacının bu araçları kullanarak öğrencilerine olumlu yaşantılar sunarak, onların gelişimine katkıda bulunmak istemesidir (Ertem, 2014).

2. OKUMA EĞİTİMİ

Okuma, bir tür depolanmış bilgi veya fikirleri alma ve anlama sürecidir. Okumayı öğrenmek ise kelimeleri telaffuz etmeyi, kelimeleri tanımlamayı ve anlamlandırmayı ve bir metne anlam kazandırmak için ona anlam yüklemeyi öğrenmek demektir (Weaver, 1994). Okuryazarlık, okuma ve yazma yeteneğidir; okuma yazma bilmeme genellikle bu kavramları öğrenme fırsatı bulamamaktan kaynaklanır. Okuma yakın zamana kadar basılı kâğıttan (örneğin: bir kitap, dergi, gazete, broşür veya defter vb.) yapılırdı. Ancak yakın zamanlarda, okuma süreci bilgisayar ekranlarından, televizyondan ve cep telefonları gibi diğer ekranlardan okuma olarak genişledi (www.psychology.fandom.com).

Epçaçan (2018) okumayı sadece harflerin seslendirilmesinin ötesinde şu şekilde ifade etmiştir: “okuma, harflerin bir anlama kavuşması, zihinsel yapılandırma ile insan beyninde yeni anlamlar oluşması, anlamın insan zihninde somutlaşması, seslerin bir anlam olarak karşılığını bulmasıdır. Bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olan ve temel amacı anlamayı sağlamak olan okuma etkin bir süreçtir.” Okuma teorileri, insanın okuma kapasitesi, insan gözünün fizyolojisi ve psikolojisi tarafından doğru bir şekilde açıklanır ve tahmin edilir. Göz, metne sabitlenirken görme aralığını kullanarak belirli bir miktarda metni alma yeteneğine sahiptir. Duyusal hafıza, yaklaşık 300 milisaniyelik bir süre boyunca görüş aralığındaki öğelere asılabilir. Kısa süreli hafıza, ya da çalışma belleği, ancak daha uzun bir süre (yaklaşık 30 saniye), daha az malzeme (her seferinde yaklaşık 4 ürün) tutabilir. Bu 4 veya daha fazla öğe, okuyucunun ön bilgisine ve insan görme alanının iyi tanımlanmış sınırları dâhilindeki okuma hızına bağlı olarak kelimeler, başlıklar veya cümleler olabilir. Materyal tekrarlanırsa veya uygun ve anlamlı bir şekilde ilişkilendirilirse, malzeme aktarılacaktır. Kapasitesi potansiyel olarak sınırsız olan ve işleme derinliğine ve sonraki hatırlamaya bağlı olarak 10 dakikadan süresiz olarak orada kalabilen uzun süreli bellek (www.psychology.fandom.com).

Okuma yeteneği bir dizi dil alanında yeterlilik gerektirir bunlar sesbilgisel farkındalık, ses-sembol uyumu, akıcılık, kelime bilgisi, anlama ve motivasyon olarak sıralanabilir. Okuma için gerekli olan beceriler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

1. Sesbilgisel farkındalık: Dilin bireysel seslerini ayırt etme ve kullanabilme yeteneğidir. Geniş bir kavram olarak sesbilgisel farkındalık, aynı zamanda kafiyeli heceleri, tekerlemeleri de kapsar. “Sesbilgisel farkındalık, okuma üzerinde önemli etkisi olan sözel bir dil becerisidir. Sözel dilin farklı yöntemler kullanarak (kelimelerden seslere ulaşma, başlangıç ve son sesi bölme, kelimenin tek tek bütün seslerini ayırma, sesleri atma, ekleme ve yeni kelimeler oluşturma gibi) daha küçük birimlere ayrılacağına farkında olmaktır” (Chard ve Dickson, 1999 akt. Gökkuş ve Akyol, 2020).

2. Ses-sembol uyumu: Ses ve harf yazımının öğrenilmesi ve bunların okuma ve hecelemede kullanımını vurgulayan bir yöntemdir. Bu, yeni başlayan okuyucuların harflerin seslerle nasıl bağlantılı olduğunu, harf ve ses yazışmalarının kalıplarını ve okurken bu bilgiyi nasıl uygulayacaklarını anlamalarına yardımcı olur.

3. Akıcılık: Bir metni, sözlü olarak hızlı, doğru ve uygun ifadeyle okuma yeteneğidir. Bu çok önemli bir beceridir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere üç temel unsurdan oluşur; doğruluk, hız ve prozodi. Durarak okuyan bir çocuk, görevin mekaniğinde o kadar çok çalışır ki, anlamını

anlamak için çok az zihinsel enerji kalır. Metnin anlamını anlamak için akıcılık gereklidir ama yeterli değildir. Çocuklar çok yavaş veya durarak okuduğunda, metin bozuk bir kelime ve ifade dizisine dönüşür.

4. Kelime Bilgisi: Sözcük bilgisi çocukların etkili bir şekilde iletişim kurmak için bilmesi gereken kelimeleri temsil eder. Kelime hazinesi okumayı öğrenmede ve okuduğunu anlamada önemli bir rolü vardır. Okuyucular, kelimelerin çoğunun ne anlama geldiğini bilmeden okuduklarını anlayamazlar. Çocuklar daha zor metinleri okumaya başladıkça, söz dağarcığında yer alamayan yeni kelimelerin anlamlarını da öğrenmeleri beklenir.

5. Okuduğunu Anlama: Anlama okuyucunun bilinçli ve etkileşimli olarak metinle meşgul olduğu karmaşık bir bilişsel süreçtir. Okuduğunu anlama, büyük ölçüde kelime tanıma ve doğru okuma, akıcı okuma, kelime hazinesi ve metinle aktif etkileşime bağlıdır (www.psychology.fandom.com).

6. Motivasyon: Okumaya karşı yüksek motivasyona ve olumlu tuma sahip bireyler okumaya daha fazla zaman ve çaba harcadıkları için anlamaları daha iyi olacaktır. Çocuklar öğrenme isteği ile doğarlar ve etraflarındaki eşyaları, insanları ve olayları merak ederler. Ancak sürekli okuma güçlüğü, çocukların bu okuma ve öğrenme isteğini olumsuz etkiler. Motivasyon sadece basit destekleme davranışlarını değil okuyucunun beklentileri, değerleri ve inanışlarını da kapsar (Ertem, 2014).

3. YAZMA EĞİTİMİ

Konuşma, okuma, dinleme becerileri gibi yazma da, insanoğlunun bütün yaşamı boyunca kullandığı önemli becerilerden biridir. Yazma eğitimi en son kazanılan ve zamanla gelişen bir beceri olduğu için yazma eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanması gereklidir. Yazma, duyguları, düşünceleri ve fikirleri okunabilir bir biçimde başkalarına iletmek için yazı karakterlerini, sembollerini kullanma sürecidir (Karatay, 2015). “Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir. Yazının icadı, insanlığa konuşmanın yanında çok önemli bir iletişim aracı kazandırmıştır. Yazı sayesinde bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve etkili hâle gelmiştir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Düşünceleri kelimelere dönüştürme eylemini içeren yazma bilinçli, karmaşık bir süreçtir ve sürekli öğrenmeyi gerektirir. Çocuklar zengin bir çevrede, amaca yönelik aktivitelerle ve uygun koşullarda yazmayı öğrenirler (Kaya, 2014). Yazı, günlük hayatımızın önemli bir parçasıdır, ama öğrenmesi ve geliştirilmesi zor bir beceridir. Güneş (2000) okumadan farklı olarak yazının beceriye dayalı olduğunu iddia eder. Oysa yazmanın aynı zamanda zihinsel bir beceri olduğunun göz ardı edilmemesi gerekir zira çocuklar elle yazmadan önce yazacakları

şeyleri zihinlerinde canlandırırılar. Yazılı anlatımda başarılı olabilmek için bazı koşulların olması gerektiğini öne süren Deniz (2003) bu koşulları şu şekilde sıralamıştır: “sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak, bol ve dikkatli okumak, iyi bir gözlemci olmak, dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek, bol hayal kurmak, bir amaca sahip olmak ve bu amacı açık olarak belirtebilmek, yazma işini zevkle yapabilmek.” Yazma becerisinin kazanımı zaman alan bir sürece dayalıdır. Belirtilen bu yazma sürecini, Coşkun ve Tamer (2015) “hazırlık, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltilme ve yayımlama” basamaklarına ayırmıştır.

Yazma süreci bir dizi beceri setinden oluşur. Bu beceriler sırasıyla temel yazma becerileri, metin oluşturma, planlama ve düzenleme ve yazma bilgisi becerileridir.

Temel yazı becerileri: Bunlar, imla, büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri, el yazısı ve klavye kullanımı ve cümle yapısı bilgisinden oluşur (Yazmanın mekanik boyutu).

Metin oluşturma: Metin oluşturma, düşüncelerimizi yazının “içeriği” olarak düşünölebilecek sözcöklere dökmeyi içerir. Metin oluşturma, sözcük seçimini (kelime dağarcığı), ayrıntıların ve ifadenin netliğini içerir.

Planlama ve düzenleme: Özellikle ilk sınıflardan sonra iyi yazma, kendi çalışmanızı planlamayı, gözden geçirmeyi ve düzenlemeyi içerir. Bu beceriler, iyi bir yazar olmak için vazgeçilmezdir ve öğrenciler orta ve orta sınıflara ilerlerken giderek daha fazla hale gelir.

Yazı bilgisi: Yazı bilgisi, söylem ve türün anlaşılmasını içerir. Örnek verilecek olursa, bir anlatının bilgilendirici bir metinden farklı şekilde düzenlendiğini anlama becerisidir. Öğrencilerin ayrıca bir hedef kitle için yazdıklarını öğrenmeleri gerekir, böylece çalışmalarını okuyacak kişilere anlamı net bir şekilde iletmeleri gerekir (www.readingrockets.org).

İyi bir yazar olmak, tüm bu becerileri öğrenmeyi, uygulamayı ve koordine etmeyi içerir. Yazma, öğrencilerimizin okulda öğrendikleri en zor şey olabilir, çünkü onların okuyucu olarak öğrendiklerini (ses bilgisi, kelime bilgisi, metin yapısı), artı ek becerileri (planlama, dinleyicileri dikkate alma, el yazısı, gözden geçirme vb.) kendi çalışmalarını üretirler. Ancak açık ve sıralı öğretim tüm öğrencilerin okumayı öğrenmesini sağlamaya yardımcı olabileceği gibi, aynı şey yazma için de geçerlidir. Öğrencilerimizin iyi yazabilmeleri için etkili yazmanın bileşenlerini açıkça öğretmek onlara yardımcı olmamız gerekir (www.readingrockets.org).

Günümüzde çocuklar artık el yazısından önce bilgisayar ve telefon ekranlarına yazı yazmayı öğrenmektedirler. Çocuklar öğgün eğitime başlamadan önce geliştirilen yazma becerileri, onların akademik başarıları-

na etki edeceğinden dolayı, anne babalar ve eğitimciler burada dikkatli olmalıdır. Dijital yazma araçları birçok açıdan kolaylık sağlamaktadır. Bilgisayar programları, yazım hatalarını otomatik olarak düzelten yazım ve dil bilgisi programlarına sahip olduğu için, yazım yanlışlıkları da ortadan kalkmaktadır. Ayrıca, bir yazının birden çok taslağını kaydetme ve yazıyı dijital olarak düzenleme yeteneği, yazarın daha önceki bir taslağa geri dönmesine ve farklı taslaklardan metinleri birlikte kopyalayıp yapıştırmasına olanak tanıdığından yardımcı olabilir. Araştırmalar, öğretmenin veya arkadaşının verdiği dönüte bağlı olarak öğrencinin yapmış olduğu düzeltme çalışmalarının etkili bir öğrenme stratejisi olduğunu göstermiştir. Bu nedenle geleneksel yazı çalışmalarının bilişsel katkılarının yanı sıra klavye ile yazmanın verimliliğini de dikkate almak gerekir. Geleneksel el yazısı çalışmalarının ve klavye ile yazmanın bir takım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır.

4. YENİ OKURYAZARLIK

Okuryazarlığın yeniden tanımlanmasıyla beraber yeni okuryazarlık, dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi yeni kavramlar da gündeme geldi. Yeni okuryazarlık, bilgiye ulaşmak ve kullanmak, içeriğini analiz etmek, düşünceleri sentezlemek, sonuçları açıklamak ve problemi çözmek için sınırsız bilgi arasından gerekli olanları seçerek transfer etme becerilerini kapsamaktadır. Dijital okuryazarlık, teknoloji yardımıyla, veri analiz araçlarını da kullanarak içeriğin esas anlamına ulaşmak ve öğrenme sürecini hızlandırmak olarak ifade edilebilir. Bilgisayar okuryazarlığı, veri tabanı, sunu, grafik yazılımları ve Word işlemcisi gibi bilgisayar araçlarını doğru ve etkili kullanma becerisi; medya okuryazarlığı ise tüm medya araçlarında yer alan sözlü, yazılı ve görsel mesajlara ulaşılması, kültürel bağlam içerisinde anlaşılması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve aktarılması olarak tanımlanabilir. Bütün bu yeni tanımlamaların yeni eğitim programlarında nasıl yer alacağı ve okuryazarlık şemsiyesi altında toplanıp toplanamayacağı eğitimciler tarafından tartışılmaktadır. Ancak eğitimciler, okuryazarlığın en azından bilgisayar kullanma becerisini kapsamaması gerektiği konusunda görüş birliği içerisindedirler. Holum ve Gahala (2001) “Öğretmenler bilişim ağı temelli yaklaşımları okuma yazma öğretiminde işbirliği, öğrenci merkezli öğrenme, yazma aktivitelerini desteklemek için kullanabilir” şeklinde görüş belirtmiştir.

Dijital ve medya teknolojilerini içeren yeni okuryazarlıklar geliştikçe, öğrencileri bu okuryazarlık alanına hazırlamak gelecekteki eğitim ve iş hayatı beklentileri için kritik öneme sahiptir. Özellikle kıdemli öğretmenler geleneksel okuryazarlık modelleriyle özdeşleşmiş olabilirler ancak özellikle internetin gelişmesiyle sürekli değişen okuma yazma anlayışını dikkate almak zorundadırlar. Önceki teknolojik yenilikler hiç bu kadar

hızlı ve aynı anda pek çok yerde benimsenmediği için, İnternet öğretmenlerin yeni teknolojilerle ilgili sorunlarla yüzleşmesine neden oldu. Bu yeni okuryazarlıklar, yeni metin formatlarını, yeni okuyucu beklentilerini ve yeni etkinlikleri içerir. Yeni okuryazarlık becerileri, bilgileri bulmak için arama motorlarının etkin kullanımı; İnternet kaynaklarının değerlendirilmesi; e-posta, metinler ve sohbetler kullanarak iletişim ve kelime işlem programlarının kullanımı gibi yeni becerileri kapsamaktadır.

Bir sınıfa yeni okuryazarlık becerisini kazandırmak bir öğretmen için kolay bir iş değildir, özellikle de öğretmenlerin büyük bölümü teknolojiyi kullanmaya hazırlıksız hissettiğinde durum daha da güçleşmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenler ilave zorluklarla karşı karşıyadır. Bunlar, kaynak (teknoloji, zaman veya teknik destek eksikliği), öğretmen bilgi ve becerileri (yetersiz teknolojik ve pedagojik bilgi), okul liderliği (okul planlaması veya programı eksikliği), öğretmenlerin tutum ve inançları (değer vermeme) gibi sorunları kapsamaktadır. Öğretmenlerin yeni teknolojilerin kullanımından korkması ve değerlendirmelerin geleneksel yöntemlerle yapılması gibi sorunlarda bunlara eklenebilir (Barone ve Wright, 2008).

Leu ve arkadaşları (2005), yeni okuryazarlıklar ile ilgili üzerinde düşünülmesi gereken aşağıdaki üç önemli noktayı şöyle belirlemiştir:

1. Sınıfta sadece yazılımları kullanmak, öğrencileri yeni okuryazarlık becerilerine hazırlamaz.
2. Yeni okuryazarlıklar sürekli değiştiği için öğretmenlerin bu değişiklikleri benimsemesi ve kendini sürekli güncellemesi gerekir.
3. Tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunulabilmesi için sınıflarda yeni okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin yapılması şarttır.

Yeni okuryazarlıkta görsellik, hız, etkileşim ve çoklu medya ortamları önemlidir. Bahsedilen bu unsurlar okuma yazma sürecinin temel prensiplerini anlamadan stratejiye kadar değiştirdi. Okuryazarlık artık basılı materyalleri okumadan ve seslendirmeden ibaret olmayıp iletişim, inceleme, bilgiye ulaşma ve kullanma, eleştirel düşünme, bilgileri yorumlama ve analiz etme becerilerini de kapsamaktadır (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004).

5. OKUMA YAZMA EĞİTİMİNDE KULLANILAN TEKNOLOJİ ÇEŞİTLERİ

Öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesini destekleyen teknolojiler; sesli kitaplar, dijital kitaplar, çevrimiçi metinler, etkileşimli dijital kitaplar, programlanmış okuma öğretimi yazılımları, dijital hikâye kitapları ve çevrimiçi kütüphaneleri kapsamaktadır.

Sesli Kitaplar: Sesli kitaplar, profesyonel olarak CD veya kasete kaydedilmiş kurgusal veya bilgi verici kitapların orijinal versiyonlarıdır. Sesli kitaplar, öğrencilerin okumaya karşı ilgisini çekmek ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek veya görsel ve fiziksel engellerinden dolayı geleneksel basılı materyalleri okuyamayan öğrenciler için hazırlanmıştır.

Dijital Kitaplar ve Çevrimiçi Metinler: E-kitap olarak bilinen dijital kitaplar dijital metinleri görsel olarak sunar. İnternet, CD veya özel disk ortamında ulaşılabilen dijital kitaplar görselliğin yanı sıra kelime tanımlama, detaylı bilgi verme gibi özelliklerle güçlendirilebilir. En büyük dezavantajları, kullanımı için bilgisayar veya dijital okuyuculara ihtiyaç duyulması ve bazen metin çözünürlüğünün düşük olmasıdır. Avantajları ise ekranın ve yazı tipinin, okuyucunun ihtiyacına uygun olarak değiştirilebilir olması, araştırılabilir olması ve tanımlama ve detaylı bilgi gibi özelliklerin bulunmasıdır.

Çevrimiçi metinlere İnternete bağlı ekipmanlarla ulaşılabılır, öğrenciler kitaplar, oyunlar, kısa hikâyeler, gazete, dergi gibi farklı çevrimiçi materyalleri Web adreslerinden ücretsiz bulabilirler. Özellikle okullarda sınırlı sayıda kaynağa sahip öğrenciler için faydalı olabilir. Dijital kitaplar ve çevrimiçi metinler genellikle çoklu medya (metin, veri, grafik, ses ve video linkleri) ile zenginleştirilmiştir. Öğrenciler metinleri okurken gerektiğinde linkleri kullanarak kelimelerin tanımlarına, kavramlarla ilgili ek bilgilere, resimlere, animasyonlara ve videolara da erişebilirler. Yapılan araştırmalar çoklu medya yazılımlarının öğrencilerin anlamasına ve öğrenmesine olumlu etkide bulunduğunu ortaya koymuştur. Çoklu medyanın kullanılması, materyallerin anlaşılabilirliğini artırmasının yanında bireylerin öğrenme ortamını kontrol etmesini ve içsel motivasyonun artmasını sağlamaktadır.

Etkileşimli Dijital Kitaplar: Bu kitapların en önemli özelliği öğrenciye cevap verme ve karşılıklı etkileşim fırsatları sunmasıdır. Ayrıca, konuşma özelliği metindeki bazı kelimelerin telaffuz edilmesinin yanında öğrencinin okumasına rehberlik yapmakta ve desteklemektedir. Bu özelliğe sahip kitaplar sanal konuşma özelliği ile öğrencilerin kelimeleri tanımasına ve ipucu almalarına, okumaya karşı motivasyonlarına, okuduklarını anlamalarına ve akıcı okumalarına yardımcı olmaktadır.

Okuma Öğretimi Yazılımları: Farklı şekillerde programlanmış yazılımlar, bilgisayar destekli öğretim ve öğretim sistemleri ile bütünleştirilmiş sistemler öğrencilere programlanmış okuma öğretimi sunmaktadır. Beceri temelli öğretim hizmeti kelime tanıtımından kelime öğretimine kadar uzanan bir yelpazeyi kapsar. Bilgisayar destekli öğretim 6 yaş civarı çocukları sesleri fark etmelerini, sesleri ayırt etmelerini ve kelime okuma becerilerini geliştirmektedir.

Dijital Çocuk Kitapları ve Çevrimiçi Kütüphaneler: E-kitaplar, dijital dergiler ve diğer dijital kaynaklar; tabletler, akıllı telefonlar ve öğrencilere ait veya okul tarafından sağlanan diğer cihazlardan yararlanılarak kullanılabilir. Bu konuda açık kaynaklı e-kitap kaynaklarına bağlantılar sağlanarak ulaşılabilir. Etkileşimli dijital kitaplar başlığı altında kısmen dijital hikâye kitaplarının özelliklerinden bahsedildi ancak çocukların okuma eğitiminde hikâye kitaplarının önemli bir yeri olduğu için detaylı olarak açıklanmasında yarar var. Dijital hikâye kitapları geleneksel kitaplardan farklı olarak doğrusal olmayan, etkileşimli, görselliklerle desteklenmiş, hikâyenin kahramanları, kurgusu ve teması ile çocukların keyifle etkileşim kurduğu kaynaklardır (Chen, Ferdig ve Wood, 2003, Ertem, 2014).

6. ÇOCUK KİTAPLARI VE DİJİTAL TEKNOLOJİLER

Çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde çocuk kitaplarının etkisi yadsınmaz. Erken yaşlardan itibaren çocuk kitaplarının okunması teşvik edilir. Hikâyeleri dinleyen çocuklar, gelişmiş bir dil becerisi edinir, anlama düzeylerini geliştirir ve fonolojik farkındalık düzeyleri artar. Teknolojinin ortaya çıkmasıyla birlikte evlerde ve okul ortamlarında, çocuklar televizyonda izleyebilir, CD-ROM veya DVD kullanan veya İnternetteki bilgisayar; ve bir tablet veya akıllı telefon kullanabilir. Etkileşimli özellikler aracılığıyla çocuğu hikayeye dahil etmek için bilgisayar veya tabletler tarafından etkinleştirilecek sorular, sözlükler, oyunlar, animasyonlar veya sesler kullanılmaktadır. Etkileşimli çocuk kitaplarındaki hareketli resimler, ses, müzik uygun oldukları sürece, çocukların hikâyeyi anlamalarını ve kelime öğrenmelerini arttırdığı görölmüştür (Takacs, Swart ve Bus, 2015)

Teknolojik özelliklerle donatılmış etkileşimli çocuk kitapları, erişim, kullanım kolaylığı ve uygun fiyat olmak üzere 3 temel avantaja sahiptir. İnternet bağlantısı olan tablet veya akıllı telefon her yerde, her zaman çocuk kitaplarına erişim sağlayabilir. Artık bazı ölkelerde halk kütüphaneleri e-kitapları kütüphane kartlarıyla kullanıcılara ödünç vermektedir. Okul kütüphaneleri ve gençlere hizmet veren halk kütüphanesi bölümleri abone olduğundan daha fazla sayıda e-kitaba erişime izin veren hizmetler sunmaktadır. Ayrıca tabletler, akıllı telefonlar, bilgisayarlar vb. okuma materyallerini birden fazla cihaz arasında uyumlu olarak bir şekilde kolaylıkla depolayabilmektedir. Diğer taraftan bir e-kitabın veya uygulamanın ortalama fiyatı önemli ölçüde fiziksel olarak bir kitap almaktan daha düşüktür (Junko, 2013).

7. SONUÇ

Teknoloji, dijital metinler ve çoklu medya okuma yazma eğitimini sözlü ve basılı eğitimin ötesine taşıdı. Bilgisayarlar okuma yazma ala-

nında yeni fırsatlar yarattı. Bazı eğitimciler bu durumu bir devrim olarak niteleyip, bilgi toplumunun başlangıcı olarak yorumladılar. İnternet okuma ve yazma becerilerine dayalı olarak öğrencilerin iletişim kurması için sağlam küresel köprüler inşa edilmesine yardımcı oldu. Bunlar bizim işte, okulda, evde kısaca toplumun her alanında daha verimli olmamızı sağladı. Buna karşılık, bilgi ve iletişim teknolojileri çıtayı yükselterek, 21. yüzyılda başarılı olmak için gerekli yetkinlikleri artırırken sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmamızı zorunlu kıldı (Ertem, 2014). Teknoloji, bilginin özümseme, işleme ve kullanılma şeklini değiştirerek insanların okuma, yazma, dinleme ve iletişim kurma biçimlerini etkiledi. Eğitim yazılımları ve İnternet kaynakları, sınıf içi ve dışı okuma eğitiminde önemli bir potansiyele sahiptir. Bu teknoloji her ne kadar potansiyel vaat etse de kimi eğitimciler bu durumu şüpheyle karşıladılar (Dimoji ve Onuoha, 2016). Son yıllarda akıllı telefonlar ve tabletler gibi cihazların yaygınlaşması ile birlikte teknoloji ve okuryazarlığın etkileşimini araştıran bazı araştırmalar yapıldı. Bu araştırmaların bir kısmı okuma yazma eğitiminde teknoloji kullanımını destekleyen sonuçlara ulaşırken diğerleri anlamlı bir katkı sağladığı sonucuna ulaşamadılar. Örneğin, yapılan araştırmaların bazıları teknoloji kullanımının kelime öğretimi, okuduğunu anlama, sesleri tanıma, yazma öğretimi ve okumaya karşı motivasyon konularında yararlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Beşinci sınıf çocukları ile çocukların hikâye yazarlığını geliştirmek için ilkökul sınıfındaki iPad’lerde dijital hikaye anlatımı ilgili bir araştırma yapıldı. Araştırma sonuçları çocukların dokunmatik ekran teknolojisinde bizim tahminimizden daha becerikli olduklarını ve yeni bir uygulamaya adapte olduklarını ve çok hızlı bir şekilde yeni teknikler aldıklarını gösterdi. Öğrenciler iMovie gibi uygulamaları çocuk hikayeleri oluşturmak için başarılı bir şekilde uyguladıkları görüldü (Cooper, 2016). Arnold (2018) tarafından yapılan araştırma, teknolojinin yazı toplulukları oluşturabilmesinin yenilikçi bir yolunu göstermektedir. Beşinci sınıftaki öğrenciler, konuşma başlıklarındaki metinlere cevaplarını yazarak düşüncelerini çevrimiçi olarak paylaşmışlardır. Bu teknolojik uygulama, baskı ile etkileşime girdikleri geleneksel yöntemleri değiştirmiş ve hikâyeleri paylaşma, topluluk oluşturma ve literatüre yanıt verme konusunda yeni fırsatlar sağlamıştır. Bu sınıfta, öğrenciler literatüre yeni, yenilikçi bir şekilde cevap vererek çevrimiçi tartışmalar hakkında olumlu yönde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu makalede gösterilen çevrimiçi, bilgisayar aracılı teknolojiler, bir okuyucunun metinlere tepkisini arttırmak ve katılımcıları anlamalarını işbirliğine ve sosyal olarak birlikte kurmaya teşvik etmek için kolayca kullanılabilir teknolojinin uygulanmasına bir örnektir. İlkokul ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırma sonucu ise dikkat çekici iki bulgu ortaya koymaktadır: 1) dijital medyada olanca fırsatlara rağmen hala çocukların web okuryazarlıklarına katılmaları için sınırlı fırsatlar bulunmaktadır. 2) sınıfta kullanılan basılı ve dijital

metin arasında bir denge vardır ve öğrenciler kâğıtla ekran arasında akıcı şekilde hareket ederler (Paciga, 2019).

Ayrıca, eğitim yazılımları ve İnternet teknolojisinin sadece normal öğrencilerin değil zayıf okuyucular ve öğrenme güçlüğü çeken çocukların da okuma yazma becerilerini geliştirdiği, okul dışındaki okuma etkinliklerine olumlu katkıda bulunduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Örneğin, okuma güçlüğü çeken okuyucuların motivasyonunu artırma ve e-okuyucular, uygulamalar ve destek özellikleri yardımcı olması üzerine yapılan bir araştırmada; e-okuyucu kullanan çocukların evde geleneksel metinlerden daha fazla kitap okuduğunu ve daha uzun süre okuduğunu ortaya koydu. Ayrıca bu araştırmada e-okuyucuların okuma güçlüğü çeken çocukların motivasyonunu artırdığına dair bulgular elde edildi (Haas, Lasley, Sosebee ve Cox, 2017). Teknolojinin geleceğe ilişkin potansiyeli ve beklentiler, öğretmenlerin okuma yazma eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin düşüncelerini pozitif yönde etkilemektedir.

Son yıllarda yayımlanan makaleler çalışılan konuya göre incelendiğinde; okuryazarlık, işbirlikli yazma, dijital öğrenme, dijital okuryazarlık, yeni medyanın tanımlanması, çocuk edebiyatı, yeni, okuryazarlık, çevrimiçi kitap tartışması, okuma, harmanlanmış öğrenme, bireysel farklılıklar, cinsiyet farklılıkları, teknoloji, okuduğunu anlama, üst bilişsel stratejiler, başlıkları karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan araştırma konularının kapsamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, medya yapımı, video, e-öğrenme, işbirlikli öğrenme, teknoloji, dijital araçlar, web okuryazarlığı, dijital oyun okuryazarlığı, film okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsellik, web okuryazarlığı, çocukların web siteleri, çevrimiçi metinler, çevrimiçi araştırma, yazı grupları, çevrimiçi sosyal ağlar, Facebook, dijital okuryazarlık, çevrimiçi araştırma ve anlama becerileri, internet araştırması, rehberli okuma, okuryazarlık, dinleme, okuma, akıcılık, anlama, sesli kitaplar, teknoloji entegrasyonu, öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme, 21. yüzyıl okuryazarlığı, e-okuyucular; isteksiz okuyucular; sosyal etkileşimler, çalışmaları konu başlıkları karşımıza çıkmaktadır.

Geçmiş yıllarda kullanılan teknolojinin amaca uygunluğu ve etkili olup olmadığı eğitimciler tarafından yeterince sorgulanmadı. Teknokratlar tarafından hazırlanan yazılımlar ve programlar eğitimcilerin görüşüne başvurulmadan ve herhangi bir ön uygulama yapılmadan doğrudan uygulamaya konuldu. Ancak okuma yazma eğitiminde kullanılan teknolojinin değerlendirilmesi son yıllarda zorunlu ve daha sistematik hale gelmiştir. Teknolojiler, gerçek sınıf ortamı içerisinde kullanımına ve öğrencilerin okuma yazma gelişimlerinin sonuçlarına bakılarak değerlendirilmektedir. Kullanılan teknolojinin eğitim programlarının hedefleri ile uyumlu olup olmadığına bakılması gerekir. Gelişen değerlendirme sistemleri ile tek-

noloji, değerlendirme sürecinin sadece evet hayır sorularından oluşan bir kontrol listesi olmaktan öte gözleme dayalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bizzat öğretmenlerin anekdotları ve bireyselleştirme seçenekleri ve uygulama önerilerini kapsamaktadır. Teknolojinin yeni okuryazarlıkta rolünün değerlendirilmesi ile ilgili diğer önemli gelişme öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme ortamına getirdikleri bireysel farklılıkların dikkate alınmaya başlamasıdır. Öğrencinin okuma düzeyi, öğrenme stili, kendine güveni, öğretmenin verdiği geribildirim teknolojinin kullanımında etkili unsurlardır ve değerlendirmelerde göz önünde bulundurulmalıdır.

Teknolojinin birçok olumlu yönüne rağmen değerlendirirken dikkatli olmakta yarar vardır. Teknolojinin okuma yazma eğitiminde nicel etkisinin yanında öğretmenler, öğrenciler, içerik ve öğretimsel materyal arasındaki sosyal ve aktif etkileşimin niteliğine ve kalitesine bakmak gereklidir. Teknoloji değerlendirme süreci farklı medya biçimleri aracılığı ile anlamlı bilgilerin yapılandırılmasını hedeflemelidir. Dikkatli olunması gereken başka bir nokta özellikle İnternet kaynaklarının okuma yazma eğitiminde kullanılması konusundadır. Seçilen kaynaktaki gereksiz animasyonlar ve reklamlar öğrencilerin ilgisini dağıtmaktadır. Basılı kaynaklar çoğunlukla uzmanlar tarafından gözden geçirilmektedir ancak İnternet kaynaklarının böyle bir garantisi yoktur. Bu nedenle İnternette yer alan bilgilerin uygunluğunu ve yazarının uzmanlığının farklı kaynaklardan doğrulanması gerekir (Ertem, 2014).

8. EĞİTİMCİLERE YÖNELİK ÖNERİLER

Eğitimciler öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini zenginleştirmek ve teknoloji kullanımını teşvik etmek için aşağıdaki önerileri göz önünde bulundurabilirler.

1. Teknolojiyi seçin, kullanın ve değerlendirin. Etkileşimli okuryazarlık araçlarının içeriğinin uygunluğunu ve kalitesini dikkatli bir şekilde kontrol edebilirsiniz.

2. Çocuklara yönelik programlarda bir etkinlik dengesi sağlayın. Teknoloji ve etkileşimli medya bilinçli kullanıldığında (çocuklar için aktif, uygulamalı, destekleyici, yaratıcı, gerçekçi ve etkileşim sağlayıcı) değerli araçlar olabilir.

3. Çocuklar için televizyonun, videoların, DVD'lerin pasif kullanımını tercih edilmemeli ve diğer etkileşimli olmayan teknolojiler ve pasif ve etkileşimli olmayan programların kullanımlarından vazgeçilmeli.

4. Çocukların teknoloji ve etkileşimli medya kullanımını sınırlandırın. Küçük çocuklara yönelik programlar arasındaki etkileşimleri uygun şekilde destekleyin.

5. Ekran sũresi ȳnerilerini dikkate alınız.
6. Çocukların teknoloji ve etkileşimli medyaya erişimleri bakımından eşit fırsatlara sahip olabilmesi için rehberlik yapınız (Donohue ve Schomburg, 2017).
7. Okuma yazma ȳretiminde teknolojik araçları, geleneksel araçların bir uzantısı olarak değil, alternatifi olarak dũřũnũn..
8. Elektronik kitapların sınıfta nasıl kullanılabileceğini belirleyin.
9. Okuma ve yazma ȳretiminde teknoloji kullanımını için stratejiler geliştirin.
10. ȳrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için bilgisayar destekli yazma ȳretimi programlarını kullanın.
11. ȳrencilerin yazmalarına rehberlik edin, dȳnũt verin ve kelime işlemcisi kullanmalarını teşvik edin.
12. ȳrencilerin yazma ȳdevleri için elektronik portfolyoları kullanın.
13. ȳrencilerin çalışmalarını internette yayınlamaları için fırsatlar sağlayın (Dimoji ve Onuoha, 2016).

KAYNAKÇA

- Arnold, J.,M. (2018). Re-conceptualizing literature responses through “space.” *Journal of Literacy and Technolog*, 1(1), 2-24.
- Barone, D., & Wright, T.E. (2008). Literacy instruction with digital and media technologies. *The Reading Teacher*, 62(4), 292-302.
- Chen, M., Ferdig, R.E., & Wood, A. (2003). Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 3(1).
- Cooper, M. (2016). Multimodal teaching and learning: researching digital storytelling on iPads in the primary school classroom to develop children’s story writing. *Journal of Literacy and Technology*, 17(1-2), 53-79.
- Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geribildirim türleri ve kullanımını. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13, 233–255.
- Dimoji, D. & Onuoha, O. (2016). Using computer technology to enhance literacy instruction for national transformation. *International Journal of Advanced Academic Research Sciences, Technology & Engineering*, 2(7), 44-55.
- Donohue, C., & Schomburg, R. (2017). Technology and Interactive Media in Early Childhood Programs: What We’ve Learned from Five Years of Research, Policy, and Practice. *YC Young Children*, 72(4), 72–78. <https://www.jstor.org/stable/90013713>
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma yazma eğitimi ve teknoloji. Ankara: Nobel.
- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.
- Güneş, F. (2000). Uygulamalı okuma yazma öğretimi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Haas, L. E., Lasley, E., Sosebee, T. ve Cox, D. (2017). Increasing motivation of struggling readers: Can e-readers, apps, and support features help? *Journal of Literacy and Technology*, 18(2), 90-120.
- Holum, A. & Gahala, J. (2001). Critical issue: using technology to enhance literacy instruction. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480229.pdf>.

- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. İçinde Murat zbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, B. (2014). Yazma ğretimi ve teknoloji. İhsan Seyit Ertem (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (ss. 99-121). Ankara: Nobel.
- Leu, D. J., Castek, J., Hartman, D. K., Coiro, J., Henry, L. A., Kulikowich, J. M., Lyver, S. (2005). Evaluating the development of scientific knowledge and new forms of reading comprehension during online learning. Final report submitted to the North Central Regional Educational Laboratory/Learning Point Associates.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other ICT. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading, Fifth Edition* (1568-1611). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *The Journal of Education*, 197(2), 1-18.
- McKenna, M. C., Labbo, L. D., Kieffer, R. D. ve Reinking, D. (2006). *International handbook of literacy and technology*. The USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). İlköğretim Türkçe dersi ğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Paciga, K. A. (2019). Emergently digital in grade two: Another case of "3.6 minutes per day?". *Journal of Literacy & Technology*, 20(1).
- Reading (t.y.). <https://psychology.fandom.com/wiki/Reading> 12.07.2021
- Reading Rockets (t.y.). <https://www.readingrockets.org> 17.09.2021
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Yokota, J. (2013). From print to digital? Considering the future of picturebooks for children. In G. Grilli (Ed.). *Bologna: fifty years of children's books from around the world*. Bologna : Bononia University Press.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bölüm 7

MATEMATİK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK ÇALIŞMALARIN TEKNOLOJİ, PEDAGOJİ VE ALAN BİLGİSİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ: 2006-2012 YILLARI

Cahit AYTEKİN¹

Bilal ÖZÇAKIR²

1 Doç.Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, caytekin1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4746-223X

2 Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, bilalozcakir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2852-1791

1.GİRİŞ

Yirminci yüzyılın sonlarında bilgisayar teknolojisinde önemli ilerlemeler yaşanmıştır. Bu ilerlemeler toplumsal yaşamın birçok alanında olduğu gibi eğitim alanına da bazı olanakları beraberinde getirmiştir. Bu olanaklar, geometri gibi uygulama ve görselliğin önemli olduğu birçok dersin öğretiminde bazı yeniliklerin görülmesine sebep olmuştur. Matematik eğitiminde bir takım yazılımlar ve donanımlar kullanılması bu yeniliklerin başında gelmektedir. Özellikle matematik dersinin öğretiminde soyut kavramların görselleştirilmesi ile öğrencilerin uzamsal algılarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin geometri başarılarını arttırmak için teknoloji kullanılmasının oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hohenwarter ve Fuchs , 2004; Kösa ve Karakuş, 2010). Benzer şekilde özellikle teknolojinin de etkisiyle geleneksel öğretim yaklaşımlarının; öğrenenlerin giderek farklılaşan bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığı ve hedeflenen öğrenme çıktılarını ulaşabilmek için bilgi iletişim teknolojileri ve ürünlerinin öğrenen, öğreten, içerik ve yöntem açısından işe koşulması gerektiği belirtilmektedir (Özbay ve Sarıca, 2019).

Matematik öğretiminde kullanılan bilgisayar yazılımları sayesinde, öğrenciler matematik kavramlarının grafiksel ve geometrik gösterimlerini daha kolay görmektedir. Böylece daha kolay ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşmektedir (Tutkun, Öztürk ve Demirtaş, 2011).Matematik eğitiminde kullanılan yazılımları kullanım amaçlarına ve çalışma şekillerine göre iki gruba ayırmak mümkündür (Ruthven, 2009). Bunlardan birincisi Bilgisayar Cebiri Sistemleri (BCS) yazılımları, diğeri ise Dinamik Geometri Yazılımları (DGY) yazılımlarıdır. BCS yazılımları şu anda eğitimsel süreçlerde de kullanılmak üzere hazırlanmış olsalar da ilk olarak ileri matematikle uğraşan matematikçi ve mühendislerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilmiştir. DGY'ler ise özel olarak öğretimde kullanılmak amacı ile geliştirilmişlerdir (HoylesveNoss, 2003).

Bilgisayar Cebiri Sistemleri (BCS), Derive, Mathematica, Maple, MuPad, Matlabvb, gibi matematiksel dili oluşturan sembolleri, ilişkileri ve formülleri tam olarak kullanmakla birlikte gösterimde sayı ve grafikleri kullanan yazılımların ortak adıdır (Tuluk ve Kaçar, 2007; Tutkun, Öztürk ve Demirtaş, 2011). BCS'lerin bazı özellikleri yazılımdan yazılıma çeşitlilik göstermekle birlikte genel olarak aritmetik işlem yapma, polinom ve rasyonel fonksiyonları sadeleştirebilmelerinin yanında daha karmaşık fonksiyonların sadeleştirilmesi, türev alma, belirli ve belirsiz integral alma, limit, diferansiyel denklemlerin çözümü, seriler, lineer ve lineer olmayan denklem sistemlerinin çözümü, matris ve vektör işlemlerini yapma gibi yeteneklere sahip olanları da mevcuttur (HoylesveNoss, 2003). BCS'ler içerdikleri kapsamlı veri yapıları ve matematiksel fonksiyonlarla daha geniş alanlarda problem çözümede kullanılan genel amaç sistemleri (Axiom, Reduce, Macssyma, Maple, Mathematica, Derivevb...) ve veri yapıları

dolayısıyla işlevsellikleri genellikle matematik ve fiziğin belirli bir konusıyla sınırlı olan özel amaç sistemleri (Grup Teorisi için Cayley, Diferansiyel Denklemler için Deliavb...) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aksoy, 2007).

Dinamik Geometri Yazılımları (DGY), belirli bir geometrik yapının içerisindeki ilişkileri koruyarak, yapılan dinamik değişimlerinin gözlemlenmesine olanak tanıyan CabriGeometry, Cabri 3D Geometer'sSkechpad, Geogebra gibi yazılımların ortak adıdır (Goldenberg ve Couco, 1998). DGY'ler, geometrik şekillerin rahatlıkla oluşturulabilmesi, açı, çevre, uzunluk ve alan gibi ölçümlerin yapılabilmesi, şekillerin ekran üzerinde sürükletilebilmesi, genişletilebilmesi ve döndürülebilmesi, şekiller üzerinde yapılan değişiklikler nedeniyle daha önce ölçülen özelliklerin değişiminin dinamik olarak gözlemlenebilmesi gibi özellikleri ile öğrencilere önemli olanaklar sunmakta, geometriyi araştırma ve keşfetme yoluyla öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Güven, 2002; Güven ve Karataş, 2003).Geogebra diğer DGY'lerden ayrılarak, hem geometrik hem de cebirsel ifadelerin görselleştirilmesinde kullanılmaktadır (Edwards ve Jones, 2006).

Bilgi çağında yaşadığımız şu günlerde her bireyin bilgiye ulaşabilen, araştırabilen, sorgulayabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetişmesi çok önemlidir ki bu beceri ve özelliklerin bireylere kazandırılmasında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Sarica ve Çetin, 2020). Öğretmenlerin teknolojiyi öğretimde kullanmaları için neleri bilmeleri gerektiği sorusu eğitimci ve araştırmacının ilgisini çeken bir konu olmuştur (Koehler, Mishra ve Yahya, 2007; Tarman ve Baytak, 2011; Niess, 2005). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), öğretmenlerin teknolojiyi öğretimde kullanırken sahip olması gereken bilgilerin karmaşık, çok yönlü doğasını anlamak üzere ortaya konulan bir modeldir (Mishra ve Koehler, 2006; Niess, 2005). Mishra ve Koehler (2006), TPAB'ı açıklarken öğrenme ortamının üç ana birleşeni olan; alan, pedagoji ve teknoloji bilgisine ve bunların birbiriyle etkileşim içinde olan karmaşık rollerine değinmişlerdir. Teorik bir model olarak TPAB, öğretmenlerin yetiştirilirken ve hizmet içinde mesleki açıdan ilerlemelerine yönelik teknoloji ve öğretim arasındaki ilişkiler üzerine önemli ipuçları sağlamaktadır.

Mishra ve Koehler (2006), öğretmenin öğrenme ortamlarını oluştururken hangi bilgilere sahip olması gerektiği sorusuna verilen cevapların tarihsel olarak değişimini açıklamıştır. Mishra ve Koehler (2006); Shulman (1986), Veal ve Makinster (1999) ile Ball ve McDiarmid (1990)'ın çalışmalarına dayanarak, öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarının önceleri sadece alan bilgisinin geliştirilmesine odaklandığı, sonraları ise bu odağın pedagoji bilgisine yöneldiğini tespit etmiştir. Mishra ve Koehler (2006) öğretimde alan ve pedagoji bilgisinin farklı olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Mishra ve Koehler (2006) öğretmenin neyi bilmesi gerekiyor sorunu, tarihsel olarak analiz etmeye devam ederek Shulman'ın 1986 ve 1987 yıllarında değindiği

Pedagojik Alan (PA) bilgisi kavramına yer verdi. Shulman (1986; 1987) bu bilgi çeşidini açıklarken alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin öğretim ortamında birlikte kullanıldığını ve bu durumun bu ikisinin birbirinden ayrı alanlar olarak bilinmesinden daha çok, entegre edilmeleriyle ortaya çıkan farklı bir bilgi çeşidi olduğunu vurguladı. Shulman (1986)'a göre PA, belirli bir alanı öğretmek için o alanın organize edilip öğretime uygun şekilde düzenlenip temsil edilmesine yönelik bilgileri içermektedir. Mishra ve Koehler (2006), Shulman (1986)'ın teknolojiye ve onun teknolojinin pedagoji ve alan bilgisiyle olan ilişkisine değinmemiş olmasına rağmen bu konuyu önemsiz olarak gördüğünü düşünmediğini belirterek, günümüz sınıflarında teknolojinin birçok çeşidinin bulunduğunu vurgulamışlardır. Bunların kitaplardan, projelere, yazıcıdan, sınıflardaki panolara kadar değişiklik gösterdiğini, ancak bazılarının sınıfların çoğunda olması gereken olanaklar olarak görüldüğünden artık teknoloji olarak görülmediğini, teknoloji kelimesinin günümüzde daha çok dijital bilgisayarlar, yazılımlar ve henüz öğretim ortamlarının olağan bir parçası haline gelmemiş mekanik olanaklar olarak görüldüğünü ifade edilmiştir. Bilgisayar ağları ve eğitsel oyunlar gibi çeşitli yazılımlar, internet ve bu imkânlar tarafından desteklenen uygulamalar teknoloji bilgisi kapsamında olduğundan, teknoloji bilgisini öğretmenin nasıl kullanması gerektiği sorusu üzerinde önemle durulması gereken bir durumdur.

Birçok araştırmacı teknolojik olanakların şüphe edilemez yararlarına rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında uygulamakta tedirginlik gösterdiğini belirtmektedir (Tarman ve Baytak, 2011). Bu tedirginliğin; zaman yetersizliği, değişim korkusu ve mali destek sınırlılığı gibi birçok nedeni olduğu ortaya çıkarılmıştır (Jhuree, 2005; Ertmer, 1999; Voogt vd., 2005). Mishra ve Koehler (2006), öğretmenlerin meslek hayatları boyunca, alan ve pedagoji bilgilerinin tecrübeleriyle orantılı olarak ilerlediğini ancak teknoloji bilgilerinin dramatik biçimde üniversitede aldıklarından çok öteye gitmediğini belirterek, tüm öğretmenlerin bilmesi gerekli olan teknoloji bilgisi üzerine yapılacak çalışmaların önemini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin tek başına günümüz teknolojik imkânlarından haberdar olmasının eğitimde kullanmakta yetersiz kalacağını, bunların sınıf ortamlarında kullanımı ile ilgili olarak farklı becerileri ve tekniklerin de öğrenmelerinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Mishra ve Koehler (2006), Shulman (1986)'ın önceleri pedagoji ve alan bilgisinin birbirinden ayrı olarak görüldüğü tespitine benzer biçimde, günümüzde teknoloji bilgisinin pedagoji ve alan bilgilerinden bağımsız olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Öğretimde teknoloji kullanımını ilerletmek için yeni donanım ve yazılımların öğrenilmesini sağlamak amacıyla, ilgili kazanım ve ilişkili olduğu pedagojilere dikkat etmeksizin eğitimler verilmesi bu bakış açısının bir ürünü olarak görülebilir (Niess, 2005; Mishra

ve Koehler, 2006). Bununla birlikte; öğretilecek alanın, kendi özel yapısının kullanılabilir muhtemel teknolojileri etkilediği bilinmektedir. Öğretmen de öğreteceği konunun özelliklerine göre kullanacağı pedagojik yöntemi ve buna uygun teknolojileri kullanma noktasında karar vermek durumundadır Mishra ve Koehler'in (2006). TPAB tanımı, eğitimde kullanılan teknolojilerin, öğretilecek alan ve kullanılması düşünülen pedagoji ile ilişkili olduğuna yönelik bir farkındalığın, iyi bir öğretim için gerekli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Alan bilgisi, öğretilecek ve öğrenilecek müfredat konusuyla ilgili olan bilgileri, pedagoji bilgisi, sınıf yönetimi, ders planı geliştirilmesi ve uygulanması, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili bilgileri, teknoloji bilgisi ise kitap, pano, yazı tahtası gibi standart teknolojilerden internet, dijital video, bilgisayar yazılımları gibi ileri teknolojileri içermektedir. Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin birleşiminden oluşan TPAB ise bir konuyu iyi bilmek, teknoloji uzmanı olmak ya da genel pedagoji bilgisinden farklıdır. TPAB, teknolojiyi kullanarak iyi bir öğretim yapma, belirli bir alanı teknoloji kullanarak öğretmek için gerekli pedagoji bilgisi, bir alanı öğrenirken teknolojinin öğrenmeyi kolaylaştıran ya da zorlaştıran durumlarını bilme, teknolojinin alana özgü pedagojilerle birlikte nasıl kullanılması gerektiği konularını kapsamaktadır (Niess, 2005; Mishra ve Koehler, 2006; Koehler, Mishra ve Yahya, 2007).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Teknolojideki ilerlemelere paralel olarak, tebeşir ve yazı tahtası ile sınırlandırılan sınıf ortamları, yeni uygulamalarla yerini akıllı tahtalar ile birlikte bilgisayar destekli uygulamalara bırakmaktadır. 2012 – 2013 eğitim öğretim yılı itibariyle, Türkiye genelinde uygulanmaya başlatılmış olunan “Fatih Projesi” ile bilgisayar destekli öğretim ortamlarının, kırsal alanlardan büyük şehirlere kadar her bölgede kullanılması için ilk adım atılmıştır (“Fatih Projesi”, 2012). Matematik eğitiminde teknolojik gelişmelerin sağladığı olanaklardan olan Bilgisayar Cebiri Sistemleri (BCS) ve Dinamik Geometri Yazılımları (DGY) hem öğretmen yetiştiren kurumlar hem de hizmet içi eğitimler aracılığıyla yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bunların yanında hangi yazılımların hangi konuya uygun, hangi pedagojiyle birlikte verilmesi gerektiği gibi konular hala araştırılmaya devam etmektedir. Bu konunun netliğe kavuşturulması için bilgisayar yazılımları kullanılarak yapılan araştırmaların genel olarak ele alınması yararlı olacaktır.

Bu çalışmada 2006-2012 yılları arasında Türkiye’de yapılan, bir bilgisayar yazılımı kullanılarak öğretim etkinliği içeren araştırmalar incelenmiştir. Bu incelemede, kullanılan bilgisayar yazılımının ne olduğu, hangi sınıf düzeyinde hangi konuların öğretildiği, öğretimlerde hangi yöntemlerin kullanıldığı, ölçme ve değerlendirme yapmak için kullanılan yöntem-

lerin ne olduğu gibi konulara odaklanılmıştır. İncelenen makaleler ULAK-BIM, ERIC ve YÖK Tez veri tabanlarından elde edilmiş ve bu taramada “Matematik Eğitimi, Bilgisayar Cebiri, Dinamik Geometri, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Matematik Eğitiminde Teknoloji” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Öğretimleri incelenen araştırmalarda Cabri Geometry, Cabri 3D, Geometers’ Skechpad, GeoGebra, Maple, Mathematica yazılımlarının kullanıldığı görülmektedir. Yapılan analizler genel olarak değerlendirildiğinde, işbirliğine dayalı bir öğretim yapılan, ölçme ve değerlendirme şekli olarak süreç değerlendirilmesinin kullanıldığı araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca lise ve ilkokul seviyesinde bilgisayar yazılımı kullanılarak öğretim yapılan araştırma sayısının az olduğu göze çarpmaktadır. Bu şekilde yapılacak analizler ile teknolojik pedagojik alan bilgisi açısından yeni bulgulara ulaşılması için, teknoloji kullanılarak yapılan çalışmalarda, öğretimlerin hangi yöntemlerle nasıl yapıldığına ilişkin detaylı bilgiler verilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada 2006 – 2012 yılları arasında ülkemizde BCS veya DGY kullanılarak yapılan ve bir öğretim etkinliği içeren matematik eğitimi araştırmaları incelenmiştir. Belirlenen yıllardaki deneysel çalışmalarda, kullanılan teknoloji, pedagoji ve alan bilgileri hakkında genel bir eğilim belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırılması istenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren tez ve makalelerin analizini gerekli kıldığından, araştırmanın yöntemi doküman inceleme yöntemi olarak belirlenmiştir (Çepni, 2007).

2.1. Örneklem

2006 – 2012 yılları arasında yayınlanmış, “*Matematik Eğitimi, Bilgisayar Cebiri, Dinamik Geometri, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Matematik Eğitiminde Teknoloji*” anahtar kelimeleri kullanılarak, ULAK-BIM, ERIC ve YÖK Tez veri tabanlarında 29 makale ve 43 teze ulaşılmıştır. İlk aşamada indirilen toplam 29 makalenin 12’si belirli bir konuda öğretim uygulaması içermemesi, BCS ve DGY kullanılmaması nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Aynı şekilde, YÖK Tez veri tabanından ilk aşamada 43 adet tezden belirtilen koşullara uygun olmayan 20 tez araştırma dışı bırakılmıştır. Böylece 17 makale ve 23 tez, BCS ve DGY kullanılarak bir matematik konusunun öğretimini ele aldığından araştırma kapsamına alınmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Bir matematik konusunun DGY ve BCS kullanılarak araştırılmasına odaklanan 17 makale ve 23 tez, teknoloji uygulamaları, pedagojik yöntemler ve öğretilen konular ile ilgili bilgiler sistematik olarak kaydedilmiştir. İlgili makale ve tezler incelenirken, teknoloji bilgisi, pedagoji bil-

gisi, alan bilgisi olmak üzere üç kategori belirlenerek, araştırma verileri iki araştırmacı tarafından kategoriler ile ilgili kodlamalar hakkında görüş birliğine varılarak elde edilmiştir. Analiz yapılırken teknoloji bilgisi olarak kullanılan bilgisayar yazılımı, pedagoji bilgisi olarak öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme şekli, bunlara ek olarak birlikte kullanılan materyaller, alan bilgisi olarak ise öğretimi yapılan matematik konusu ve sınıf düzeyi ile ilişkili bilgiler ele alınmıştır. Son olarak, araştırmalarda yer alan teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerine yönelik bilgilerden ortaya çıkan ilişkiler bir bütün olarak ele alınarak teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde Cabri Geometry (Cabri Geometry, Cabri Geometry II Plus, Cabri 3D, Cabri Geometry II), Geometers' Sketchpad Plus, Geogebra, Maple, Mathematica yazılımları kullanılarak yapılan araştırmalara ilişkin bilgiler ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Cabri Geometry, Cabri Geometry II, Cabri Geometry II Plus ile Yapılan Araştırmalardan Elde Edilen Bulgular

| Kullanılan BCS/DGY Yazılımı | Pedagoji Bilgisi | | | Alan Bilgisi | | İncelenen Araştırma |
|-----------------------------|--|---|-------------------------|---|------------------|---------------------------|
| | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Ölçme Değerlendirme Şekli | Geliştirilen Materyal | Konu | Sınıf Düzeyi | |
| Cabri Geometry | Keşfetme, Problem Çözme, Tahmin | Açık Uçlu | Çalışma Yaprağı | Geometrik Yer Problemleri | Üniversite | Güven Karataş 2009a |
| | İşbirliği, Tartışma, Öğretici Rehber, İspat, Sunuş | Açık Uçlu | Çalışma Yaprağı | Öklid ve Küresel Geometri | Üniversite | Güven Karataş 2009b |
| | Problem Çözme, İspat | Açık Uçlu | --- | Üçgen Çevre ve Geometrik İspat | Üniversite | Güven Çekmez Karataş 2010 |
| | Problem Çözme, Modelleme, İşbirliği, Tartışma, Öğretmen Rehber | Çoktan Seçmeli Açık Uçlu Süreç | Çalışma Yaprağı | Açılar, Üçgen, Kare Dikdörtgen, Geometrik Cisimler, Simetri, Örüntü ve Süslemeler | İlkokul 4.Sınıf | Tutak 2008 |
| | Gerçek Hayat İlişkilendirme, Soru Cevap, Sunuş, Keşfetme | Süreç | Çalışma Yaprağı El Notu | Simetri | Ortaokul 5.Sınıf | Köse 2008 |
| | Keşfetme | Çoktan Seçmeli Açık Uçlu Kısa Cevaplı Süreç | Çalışma Yaprağı | Dönüşüm Geometrisi | Ortaokul 7.Sınıf | Kurak 2009 |
| | Keşfetme, Problem Çözme, Sunuş, Tartışma | Açık Uçlu Doğru Yanlış | Çalışma Yaprağı | Üçgenler | Ortaokul 8.Sınıf | Filiz 2009 |

| | | | | | | |
|---------------------------------------|--|----------------|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|
| | Problem Çözme, Keşfetme | Açık Uçlu | Soru Kâğıdı | Minimum Ağ Problemi | Üniversite | Güven 2008 |
| Cabri Geometry II | Problem Çözme, Soru Cevap, Bağımsız Çalışma, Modelleme, Sunuş | Açık Uçlu | --- | Küçük Denklemler | Üniversite | Baki Güven 2009 |
| | Sunuş, Rehber, Problem Çözme, İspat, Tartışma | Süreç | --- | Geometrik ve Cebirsel İspat | Üniversite | İpek 2010 |
| Cabri Geometry II Plus | Keşfetme, Problem Çözme | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprakları, El Notları | Simetri Doğruları | Ortaokul 5.Sınıf | Köse Özdeş, 2009 |

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Sayısı: Problem Çözme (8), Keşfetme (6), Sunuş (5), Tartışma (4), Öğretmen Rehber (3), İspat (3), İşbirliği (2), Modelleme (2), Soru Cevap (2), Tahmin (1), Bağımsız Çalışma (1), İlişkilendirme (1).

Ölçme ve Değerlendirme: Açık Uçlu (8), Süreç (4), Çoktan Seçmeli (3), Kısa Cevaplı (1), Doğru Yanlış (1).

Geliştirilen Materyal: Çalışma Yaprağı (7), El Notu (2), Soru Kâğıdı (1)

Sınıf Düzeyi: Üniversite (6), Ortaokul (4), İlkokul (1).

Tablo 1 incelendiğinde *Cabri Geometry* yazılımı kullanılarak yapılan araştırmalarda daha çok problem çözme ve keşfetme yaklaşımlarıyla öğretim yapılmasının tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanında, araştırmacıların konuları sunuş ve tartışma yaptırma yoluyla öğretmeyi de önemli ölçüde tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Bu yazılımla yapılan öğretimlerde ise araştırmacılar daha çok açık uçlu ve süreç değerlendirmesi yapmayı tercih etmişlerdir. Çoktan seçmeli sorular başta olmak üzere, kısa cevaplı ve doğru yanlış tarzında soruları da kullanan araştırmacılar bulunmaktadır. Araştırmacıların *Cabri Geometry* yazılımı ile bir öğretim yaparken, öğrencilere hazırlamış oldukları çalışma kağıtlarını vermeyi tercih ettikleri anlaşılmıştır. *Cabri Geometry*, *Cabri Geometry II*, *Cabri Geometry II Plus* ile yapılmış olan 11 araştırmanın 6'sı üniversite, 4'ü ortaokul geriye kalan 1'i ise ilkököl düzeyindedir. 2006-2012 yılları arasında Türkiye'de, *Cabri Geometry*, *Cabri Geometry II*, *Cabri Geometry II Plus* yazılımları kullanılarak yapılmış Lise seviyesinde herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan araştırmaların konuları incelendiğinde, ilkököl seviyesinde açılar, üçgen, kare dikdörtgen, geometrik cisimler, simetri, örüntü ve süslemeler konularında, ortaokul seviyesinde simetri, simetri doğruları, dönüşüm geometrisi ve üçgenler konularının öğretiminin amaçlandığı görülmektedir.

Tablo 2: Cabri 3D ile Yapılan Araştırmalardan Elde Edilen Bulgular

| Kullanılan BCS/DGY Yazılımı | Pedagoji Bilgisi | | Alan Bilgisi | | | İncelenen Araştırma |
|-----------------------------|---|-----------------------------|-----------------|-----------------------------|------------------|----------------------|
| | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Ölçme Değerlendirme Şekli | Materyal | Konu | Sınıf Düzeyi | |
| <i>Cabri 3D</i> | Problem Çözme | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprağı | Uzamsal Yetenek | Üniversite | Güven Kosa 2008 |
| | Öğretmen Rehber - Keşfetme | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprağı | Geometrik Cisimler | Üniversite | Baki Kosa Güven 2011 |
| | Keşfetme, Sunuş, Güdülenme, Öğretmen Rehber | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprağı | Geometrik Cisimler | Ortaokul 7.Sınıf | Özen 2009 |
| | Keşfetme, İşbirliği, İlişkilendirme | Çoktan Seçmeli Doğru Yanlış | Çalışma Yaprağı | Geometrik Cisimler | Ortaokul 8.Sınıf | Demir 2010 |
| | Sunuş, Rehber, Problem Çözme, İspat, Tartışma | Süreç | --- | Geometrik ve Cebirsel İspat | Üniversite | İpek 2010 |
| | Sunuş, Gösterip Yaptırma | Çoktan Seçmeli | --- | Prizmalar | Lise 12.sınıf | Eryiğit 2010 |

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Sayısı: Keşfetme (3), Öğretmen Rehber (3), Sunuş (3), Problem Çözme (2), Gösterip Yaptırma (1), Güdülenme (1), İlişkilendirme (1), İspat (1), İşbirliği (1), Tartışma (1).

Ölçme ve Değerlendirme: Çoktan Seçmeli (5), Doğru Yanlış (1), Süreç (1).

Geliştirilen Materyal: Çalışma Yaprağı (4)

Sınıf Düzeyi: Üniversite (3), Lise (1), Ortaokul (2)

Tablo 2 incelendiğinde *Cabri 3D* ile yapılan araştırmalarda keşfetme, problem çözme, sunuş ve öğretmenin rehber olduğu öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunların yanında gösterip yaptırma, güdülenme, ilişkilendirme, ispat, işbirliği ve tartışma yöntemlerinin de *Cabri 3D* ile yapılan araştırmalarda kullanıldığı belirtilmiştir. *Cabri 3D* ile 2006-2012 yılları arasında Türkiye’de yapılan araştırmalardaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde daha çok çoktan seçmeli soruların kullanıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, *Cabri 3D* yazılımı kullanılan öğretimlerin birinde ölçme ve değerlendirmenin süreç şeklinde yapıldığı anlaşılmıştır. *Cabri 3D* yazılımı ile öğretim yapılan 6 araştırmanın 4’ünde çalışma yapıları geliştirildiği ve kullanıldığı ifade edilmiştir. Yapılan araştırmaların 3’ünün üniversite, 1’inin lise, 2’sinin ortaokul seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan öğretimlerin ise daha çok geometrik cisim-

ler üzerine olduğu, bunun yanında uzamsal yetenek, geometrik ve cebirsel ispat konularında da öğretimlerin yapıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Geometers' Sketchpad ile Yapılan Araştırmalardan Elde Edilen Bulgular

| Kullanılan BCS/DGY Yazılımı | Pedagoji Bilgisi | | Alan Bilgisi | | | İncelenen Araştırma |
|-----------------------------|--|---|--|--|------------------|-----------------------|
| | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Ölçme Değerlendirme Şekli | Materyal | Konu | Sınıf Düzeyi | |
| Geometers' Sketchpad | Araştırma, Sorgulama, Keşfetme, Tartışma | Çoktan Seçmeli Eşleştirmeli Doğru Yanlış Açık Uçlu Kısa Cevaplı | Çalışma Yaprağı | Çokgenler ve Çokgenlerde Eşlik Benzerlik | Ortaokul 6.sınıf | Erbaş Yenmez 2011 |
| | Problem Çözme, Keşfetme | Süreç | Çalışma Yaprağı | Çokgenler ve İç Açılar Toplamı | Ortaokul 5.Sınıf | Yanık Porter 2008 |
| | Keşfetme | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprağı | Doğru, Açık, Düzlem ve Çokgen | Ortaokul 7.Sınıf | Ubuz Üstün Erbaş 2009 |
| | Keşfetme, sunuş, işbirliği | DPY Sınav Sonuçları Çoktan Seçmeli Açık Uçlu | Çalışma Yaprağı Kullanma Kılavuzu | Açılar ve Çokgenler | Ortaokul 7.Sınıf | Vatansever 2007 |
| | Keşfetme, araştırmacı rehber, soru sorma, işbirliği, sunuş | Çoktan Seçmeli Eşleştirmeli Doğru Yanlış | Çalışma Yaprağı | Öteleme Yansıma Dönme Simetrisi | Ortaokul 7.Sınıf | Boyraz 2008 |
| | Keşfetme, sunuş, öğretmen rehber | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprağı | Geometrik Cisimler | Ortaokul 7.Sınıf | Özen 2009 |
| | Sunuş, rehber, problem çözme, ispat, tartışma | Süreç | --- | Geometrik ve Cebirsel İspat | Üniversite | İpek 2010 |
| | Sunuş, Problem Çözme, Tartışma | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprağı | Özel Dörtgenler Öklid Geometrisi | Lise 11.Sınıf | Akyar 2010 |
| | Keşfetme | Çoktan Seçmeli Süreç | Çalışma Yaprağı | 6-8 Geometri Konuları | Üniversite | Ersoy 2009 |
| | Sunuş, Gösterip yaptırma | Çoktan Seçmeli ve Açıklamalı Süreç | Çalışma Yaprağı | Perspektif Uzamsal Yetenek | Oratokul 8.Sınıf | Turhan 2010 |
| İlişkilendirme | Çoktan Seçmeli Süreç | --- | Üçgen Kare Dikdörtgen ve Alanları Üçgenlerde Eşlik, Benzerlik Üçgen Prizma, Dik Piramit Yüzey Alanı ve hacimleri | İlkokul 4.Sınıf Ortaokul 8.sınıf | Gecü 2011 | |

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Sayısı: Keşfetme (7), Sunuş (6), Tartışma (3), Problem Çözme (3), Öğretmen Rehber (3), İşbirliği (2), Soru Cevap (2), İspat (1), Araştırma (1), İlişkilendirme (1), Gösterip Yaptırma (1).

Ölçme ve Değerlendirme: Çoktan Seçmeli (10), Süreç (5), Açık Uçlu (3), Doğru Yanlış (2), Eşleştirme (2), Kısa Cevaplı (1).

Geliştirilen Materyal: Çalışma Yaprağı (9), Kullanma Kılavuzu (1).

Sınıf Düzeyi: Üniversite (2), Lise (1), Ortaokul (7), İlkokul (1).

Tablo 3 incelendiğinde *Geometers' Skechpad* yazılımı kullanılarak Türkiye'de yapılan çalışmalarda en fazla keşfetmeye dayalı öğretim yöntemi ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte sunuş yönteminin de önemli ölçüde kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan diğer öğretim yöntemi ve teknikler incelendiğinde, tartışma, problem çözme, öğretmenin rehber konumunda olduğu, işbirliği, soru cevap, ispat yaptırma, araştırma, ilişkilendirme ve gösterip yaptırma yöntemlerinin de bu yazılımla birlikte kullandığı göze çarpmaktadır. *Geometers' Skechpad* yazılımı ile birlikte kullanılan öğretim yöntemleri genel olarak değerlendirildiğinde, sadece öğretmenin konuyu anlattığı sunuş yönteminin önemli ölçüde tercih edildiği ancak yapılandırma yaklaşıma uygun yöntemlerle karşılaştırıldığında, öğrencinin aktif olduğu, kendi bilgisini yine kendisinin yapılandığı yöntemlerin sayısının daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bu yazılımla birlikte kullanılan ölçme ve değerlendirme şekilleri incelendiğinde, çoktan seçmeli doğru yanlış, eşleştirme ve kısa cevaplı sorular gibi gelenekselleşmiş tekniklerin yanında süreç değerlendirmesi ve açık uçlu sorularında önemli ölçüde tercih edildiği anlaşılmaktadır. *Geometers' Skechpad* yazılımı kullanarak yapılan öğretimlerde araştırmacıların çalışma yapıları geliştirip kullandıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar daha çok ortaokul düzeyinde olmakla birlikte, üniversite, lise ve ilkokul seviyelerinde de çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Ancak bunların sayısının ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalardan az olduğu söylenebilir. Araştırma yapılan konuların ise tamamına yakınının geometri konuları olduğu, üniversite seviyesinde yapılan bir araştırmada ise geometrik ve cebirsel ispat konusunun öğretiminde kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4: *GeoGebra ile Yapılan Araştırmalardan Elde Edilen Bulgular*

| Pedagoji Bilgisi | | Alan Bilgisi | | | İncelenen Araştırma |
|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|----------|------|------------------------|
| Kullanılan BCS/ DGY Yazılımı | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Ölçme Değerlendirme Şekli | Materyal | Konu | |

| | | | | | | |
|----------|---|---------------------------|-----------------------|---|---------------------|---------------------------|
| GeoGebra | İşbirliği, Keşfetme | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprağı | Çokgenler (Geometri) | Ortaokul 7.Sınıf | Selçuk ve Bilgici 2011 |
| | Keşfetme, Problem Çözme, Sunuş, Tartışma | Açık Uçlu Doğru Yanlış | Çalışma Yaprağı | Üçgende Açı Kenar Bağıntıları Üçgen Eşitsizliği Pisagor Teoremi ve Uygulamaları Dönüşüm | Ortaokul 8.Sınıf | Filiz 2009 |
| | Keşfetme, Sunuş | Çoktan Seçmeli | Çalışma Yaprağı | Geometrisi Üçgenlerde kenar ilişkisi | Ortaokul 8.Sınıf | Şataf 2010 |
| | Sunuş, Öğretmen Rehber, Problem Çözme, İspat, Tartışma | Süreç | Yok | Geometrik ve Cebirsel İspat | Üniversite | İpek 2010 |
| | Tartışma, Keşfetme | Süreç Açık Uçlu | Çalışma Yaprağı | Limit ve Süreklilik | Üniversite | Kepçeoğlu 2010 |
| | Keşfetme | Açık Uçlu | Müfredat Etkinliği | Üçgenler ve Pisagor Bağıntısı | Ortaokul 8.Sınıf | İçel 2011 |
| | Problem Çözme | Açık Uçlu | Yok | Trigonometrik Fonksiyonlar ve Grafikleri | Lise 10.Sınıf | Zengin 2011 |

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Sayısı: Keşfetme (5), Problem Çözme (3), Tartışma (3), Sunuş (3), İspat (1), İşbirliği (1).

Ölçme ve Değerlendirme Şekli: Açık Uçlu (4), Süreç (2), Çoktan Seçmeli (2), Doğru Yanlış (1).

Geliştirilen Materyal: Çalışma Yaprağı (4), Müfredat Etkinliği (1).

Sınıf Düzeyi: Üniversite (2), Lise (1), Ortaokul (4).

GeoGebra yazılımı ile birlikte kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde keşfetme, problem çözme, tartışma, ispat yapma ve işbirliği gibi bilgiyi öğrencinin kendi yapmasını hedefleyen öğretim yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Ancak bazı araştırmalarda öğretmenin yazılımı kendisi kullanarak öğrencilerine gösterdiği sunuş yönteminin de kullanıldığı tespit edilmiştir. *GeoGebra* yazılımı ile birlikte kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakıldığında Açık uçlu soruların ve süreç değerlendirmesinin daha çok tercih edildiği, çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipinde sorularında kullanılmış olduğu anlaşılmaktadır. Bu yazılımla birlikte öğretim yapan araştırmacıların da, diğer

yazılımlara benzer şekilde yazılıma uygun çalışma yaprakları hazırlamayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılardan bir tanesi de çalışma yaprağı hazırlamak yerine müfredatta var olan etkinlikleri kullandığını ifade etmiştir.

Tablo 5: Maple ile Yapılan Araştırmalardan Elde Edilen Bulgular

| Pedagoji Bilgisi | | Alan Bilgisi | | | İncelenen Araştırma | |
|-----------------------------|---|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|
| Kullanılan BCS/DGY Yazılımı | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Ölçme Değerlendirme Şekli | Materyal | Konu | | Sınıf Düzeyi |
| <i>Maple</i> | Öğretmen Rehber, Tartışma, Problem Çözme | Süreç | Çalışma Yaprağı | Taylor Polinomları | Üniversite | Dost Sağlam Uğur 2011 |
| | Problem Çözme; Öğretmen Rehber | Açık Uçlu | Çalışma Yaprağı | Fonksiyon | Üniversite | Sağlam Altun Aşkar 2009 |
| | Keşfetme, Sunuş, Problem Çözme | Açık Uçlu Kısa Cevaplı Doğru Yanlış | Çalışma Yaprağı Kullanma Kılavuzu | Limit | Üniversite | Kabaca 2006 |
| | Sunuş, Keşfetme, Problem Çözme | Açık Uçlu Kısa Cevap Eşleştirme | Çalışma Yaprağı Maplet Kılavuzu | Belirli İntegral | Üniversite | Aktümen 2007 |
| | İşbirliği, İlişkilendirme, Problem Çözme | Çoktan Seçmeli Açık Uçlu | Çalışma Yaprağı Maplet Kılavuzu | Türev | Üniversite | Aksoy 2007 |
| | Keşfetme, Sunuş, Problem Çözme, İlişkilendirme, İşbirliği | Açık Uçlu | Çalışma Yaprağı Maplet Kılavuzu | Fonksiyon | Üniversite | Tuluk 2007 |

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Sayısı: Problem Çözme (6), Keşfetme (3), Sunuş (3), İlişkilendirme (2), İşbirliği (2), Öğretmen Rehber (2), Tartışma (1).

Ölçme ve Değerlendirme Şekli: Açık Uçlu (5), Kısa Cevaplı (2), Doğru Yanlış (1), Çoktan Seçmeli (1), Eşleştirme (1), Süreç (1).

Geliştirilen Materyal: Çalışma Yaprağı (6), Maplet Kılavuzu (3), Kullanma Kılavuzu (1).

Sınıf Düzeyi: Üniversite (6).

Maple yazılımı kullanılarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretim yöntem ve teknikleri olarak en fazla problem çözme ve keşfetme odaklı bir öğretim yapıldığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme şekillerinde ise daha çok açık uçlu soruları tercih edildiği anlaşılmakta, bir araştırmada da süreç değerlendirmesinin yapıldığı belirtilmektedir. *Maple* yazılımı ile birlikte diğer yazılımlarda olduğu gibi en fazla konuya uygun çalışma yapraklarının hazırlandığı, bunun yanında Maplet kılavuzu da tercih edilmiştir. Yapılan araştırmaların hepsinin üniversite düzeyinde olması göze çarpmaktadır. Araştırmaların yapıldığı konular incelendiğinde ise fonksiyonlar, Taylor Polinomları, limit, türev ve integral konularının öğretiminde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 6: Mathematica ile Yapılan Araştırmalardan Elde Edilen Bulgular

| Kullanılan BCS/DGY Yazılımı | Pedagoji Bilgisi | | Materyal | Alan Bilgisi | | İncelenen Araştırma |
|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|----------|---|--------------|---------------------|
| | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Ölçme Değerlendirme Şekli | | Konu | Sınıf Düzeyi | |
| <i>Mathematica</i> | Öğretmen Merkezli | Süreç | Yok | Denklemler Parabol Permütasyon Binom Açılımı Polinomlar Trigonometri | 10.Sınıf | Taşlıbeyaz 2010 |

Mathematica yazılımı kullanılarak Türkiye’de 2006-2012 yılları arasında yapılan bir adet araştırma bulunmuştur. Bu araştırma incelendiğinde bu yazılımın öğretmen tarafından kullanıldığı, öğrencilerin ise kendilerine yapılan sunumu izlediği anlaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme şeklinin süreç değerlendirmesi olduğu ifade edilmiştir. Bu yazılımın, 10.sınıf matematik konuları olan denklemler ve parabol, permütasyon, binom açılımı, polinomlar ve trigonometri konularının öğretiminde kullandığı belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Cabri Geometry ile yapılan araştırmalar incelendiğinde 2006-2012 yılları arasında Türkiye’de yapılan toplam 11 adet öğretim etkinliği içeren araştırma bulunmuştur (Tutak, 2008; Köse, 2008; Güven, 2008; Köse ve Özdaş, 2009; Kurak, 2009; Filiz, 2009; Baki ve Güven, 2009; Güven ve Karataş, 2009a; Güven ve Karataş, 2009b; Güven, Çekmez ve Karataş 2010; İpek 2010). Bu araştırmalara daha çok problem çözme ve keşfetmeye dayalı öğretim yöntemlerinin kullandığı anlaşılmaktadır. Bunların yanında tartışma, öğretmenin rehber konumda olması, ispat yaptırma, işbirliği, modelleme, soru cevap, bağımsız çalışma ve ilişkilendirme yap-

maya dayalı bir öğretim yapıldığı da görülmüştür. Öğrencilerin bağımsız çalıştığı, ilişkilendirmeye ve tahmin etmeye dayalı öğretim yöntemleri ile birlikte Cabri Geomety yazılımını kullanan araştırma bulunmaktadır. Ancak Güven ve Karataş (2009a) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere tahmin yaptırıldığı, Baki ve Güven (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere bağımsız çalışma fırsatı sunulduğu, Köse (2008) tarafından yapılan diğer bir araştırmada da ortaokul 5.sınıf öğrencilerine simetri konusunda gerçek hayat durumları ile ilişkilendirme fırsatı verildiği belirtilmiştir. Bu nedenle sonraki çalışmaların, öğrencileri gerçek hayatla ilişkilendirme yapmaya, tahminlerde bulunmaya ve bağımsız çalışmaya yönlendirerek yapılmasının, Cabri Geometry yazılımının bu öğretim yöntemleri ile birlikte kullanıldığında nasıl etkili olduğuna yönelik yeni bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir. Cabri Geometry yazılımı ile birlikte en çok açık uçlu soruların sorulduğu ve süreç değerlendirmesinin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu da Cabri Geometri yazılımı ile birlikte geleneksel olan çoktan seçmeli, doğru yanlış ve kısa cevaplı testler yerine açık uçlu soruların olduğu ya da süreç değerlendirmesinin kolaylıkla kullanılabilirliğini göstermektedir. Araştırmacıların öğretim yapma esnasında kullanılmak üzere, işledikleri konuya uygun çalışma kağıtları geliştirmeyi daha çok tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmaların sınıf düzeyi incelendiğinde daha çok üniversite ve ortaokul düzeyine olduğu, ilkökul düzeyinde sadece Tutak (2008) tarafından araştırma yapıldığı, lise seviyesinde ise hiç araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu yazılımın lise konularının öğretimindeki etkisinin araştırılmasının yeni bulgular sağlayabileceği düşünülmektedir.

Cabri 3D yazılımı kullanılarak yapılan araştırmalar incelendiğinde 2006-2012 yılları arasında yapılan 6 adet çalışmaya ulaşılmıştır (Güven ve Köse, 2008; Baki, Köse ve Güven, 2011; Özen, 2009; Demir, 2010; İpek 2010; Eryiğit 2010). Bu araştırmalardaki öğretim yöntemleri incelendiğinde keşfetme, öğreticinin rehber olduğu ve sunuş yolunun olduğu öğretim yöntemlerinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. İlişkilendirme ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin sadece Demir (2010) tarafından yapılan araştırmada Cabri 3D ile birlikte kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu yazılımla birlikte kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri incelendiğinde ise daha çok çoktan seçmeli soruların olduğu testlerin kullandığı anlaşılmaktadır. Süreç değerlendirmesinin kullanıldığı, sadece İpek (2010) tarafından yapılan çalışmada belirtilmiştir. Araştırmalardan 4'ünde yazılıma ek olarak konuya uygun çalışma yapraklarının hazırlandığı beyan edilmiştir, diğer 2'sinde bu şekilde bir bilgiyle karşılaşılmamıştır. Yapılan çalışmaların 3'ünün üniversite, 1'inin lise, 2'sinin ise ortaokul seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, ilişkilendirme ve işbirliği yöntemlerinin öğretimde kullanıldığı,

süreç değerlendirmesinin tercih edildiği Cabri 3D ile yapılan çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bunun yanında ilkokul seviyesinde hiç araştırma olmaması bu nokta araştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde yapılan akademik çalışmalarda genellikle belli bir seviyeye odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin; ülkemizde STEM ile ilgili yapılan tezlerin incelendiği bir çalışmada; daha çok ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı bildirilmektedir (Sarica, 2020).

Geometers' Skechpad yazılımı kullanarak 2006-2012 yılları arasında Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğin 11 adet araştırmaya ulaşılmıştır (Erbaş ve Yenmez, 2011; Yanık ve Porter, 2008; Ubuz, Üstün ve Erbaş, 2009; Vatansever, 2007; Boyraz, 2008; Özen, 2009; İpek, 2010; Akyar, 2010; Ersoy, 2009; Turhan, 2010; Gecü, 2011). Bu araştırmalarda en çok keşfetme ve sunuş yöntemlerinin öğretimde kullandığı belirlenmiştir. Buna karşın, ilişkilendirmenin sadece Gecü (2011), araştırma yaptırmanın sadece Erbaş ve Yenmez (2011), ispat yaptırmanın sadece İpek (2010), gösterip yaptırmanın ise sadece Turhan (2010) tarafından yapılan araştırmalardaki öğretimlerde kullanıldığı belirtilmiştir. Bu durumdan Geometers' Skechpad yazılımı ile birlikte bu yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmaların yeni bilgiler sağlayabileceği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca sadece İpek (2010) tarafından yapılan araştırmadaki öğretimlerde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak süreç değerlendirmesini tercih edildiği görülmektedir. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda süreç değerlendirmesini daha çok tercih edilmesinin, yazılımla birlikte nasıl kullanılabilene yönelik yararlı bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir. Geometers' Skechpad yazılımının genellikle geometri konularının öğretiminde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen 11 araştırmanın 8'inin ortaokul seviyesindeki konuların öğretiminde kullanılmış olması, ilkokul, lise ve üniversite düzeyinde yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Araştırmalar incelendiğinde Geometers' Skechpad yazılımını ilkokul seviyesinde sadece Gecü (2011) tarafından kullandığı, lise seviyesinde sadece Akyar (2011) tarafından kullandığı, Üniversite seviyesinde ise İpek (2010) ve Ersoy (2009) tarafından kullandığı belirlenmiştir.

GeoGebra yazılımı kullanılarak öğretim etkinliği içeren araştırmalar incelendiğinde 2006-2012 yıllarında toplam 7 adet araştırma olduğu görülmektedir (Çelik ve Bilgici, 2011; Filiz, 2009; Şataf, 2010; İpek, 2010; Kepçeoğlu, 2010; İçel, 2011; Zengin, 2011). Bu araştırmalar kapsamında yapılan öğretimlerde, keşfetme, problem çözme, tartışma ve sunuş yöntemlerinin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmasında ispat yaptırmayı sadece İpek'in (2010) çalışmasında, işbirliği içinde bir öğretim yapıldığını sadece Çelik ve Bilgici'nin (2011) çalışmasında olduğu belirtilmiştir. Bunlara göre, araştırmada ispat veya işbirliği içinde bir öğretimle birlikte GeoGebra yazılımı kullanılarak yapılacak yeni araştır-

malara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bunun yanında, GeoGebra yazılımı ile birlikte en çok kullanılan lme ve değerlendirme Şeklinin açık uçlu sorular ve süreç değerlendirmesi olduğu görülmektedir. Süreç değerlendirmesinin kullanıldığını İpek (2010) ve Keeoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmalarda kullanıldığı belirtilmiştir. Bunlara göre GeoGebra yazılımı ile birlikte alternatif lme ve değerlendirme tekniklerinden olan süreç değerlendirmesinin kullandığı yeni çalışmalar yapılabilir. Böylece GeoGebra yazılımı ile birlikte nasıl süreç değerlendirmesi yapılacağına ilişkin yeni ve detaylı bilgiler sağlanabilir. Araştırmacıların diğer yazılımlarda olduğu gibi, bu yazılımda da ğretim yapılan konuyla ilgili çalışma yaprakları hazırladığı belirlenmiştir. Öğretim yapılan sınıf düzeyleri incelendiğinde 7 araştırmadan 4'ünün ortaokul seviyesinde olduğu, ilkokul seviyesinde araştırma yapılmadığı, 1 araştırmanın lise seviyesinde olduğu, 2 araştırmanın da niversite seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre GeoGebra ile gelecekte yapılacak çalışmalarda lise ve ilkokul seviyesinde odaklanılması, bu seviyedeki konuların öğretimlerine ilişkin yeni bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Maple kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde toplam 6 adet araştırma bulunmuştur (Dost, Sağlam ve Uğur, 2011; Sağlam, Altun ve Aşkar, 2009; Kabaca, 2006; Aktümen, 2007; Aksoy, 2007; Tuluk, 2007). ğretimlerde en çok problem çözme, keşfetme ev sunuş yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmasında tartişma yönteminin kullanıldığına ilişkin bilgiye sadece Dost, Sağlam ve Uğur (2011) tarafından yapılan çalışmada karşılaşılmıştır. Buna göre Maple yazılımını kullanarak yapılan öğretime dayalı araştırmalarda, bu yazılımla birlikte tartişma yönteminin kullanılması ve bunlara ilişkin detaylı bilgiler verilmesi önerilebilir. Kullanılan lme ve değerlendirme yöntemleri incelendiğinde, en çok açık uçlu soruların tercih edildiği görülmektedir. Buna karşın süreç değerlendirmesi sadece Dost, Sağlam ve Uğur (2011) tarafından yapılan çalışmada kullanılmıştır. Bundan sonraki çalışmaların süreç değerlendirmesine odaklanması, süreç değerlendirmesinin yazılımla birlikte nasıl kullanılacağına ilişkin farklı bulgular sağlayabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmaların daha çok niversite düzeyinde olması, yazılımın lise ve ortaokul gibi seviyelerde nasıl kullanılacağına ilişkin yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Mathematica yazılımını kullanarak ğretim etkinliği içeren araştırmanın sadece Taşlibeyaz (2010) tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada yazılımın ğretmen merkezli bir Şekilde kullanıldığı, süreç değerlendirmesinin yapıldığı ve 10.sınıf matematik konularının öğretimde kullanıldığı ifade edilmiştir. Mathematica yazılımı ile yapılacak olan yeni araştırmaların, tartişma, işbirliği, problem çözme, keşfetme gibi yöntemleri içermesi durumunda yeni bulgular sağlayabileceği düşünül-

mektedir. Mahtematica yazılımının daha çok üst düzey matematikçilere uygun olması ve üniversite düzeyinde hiç araştırma yapılmaması dikkat çeken diğer bir tespittir. Öğrencilerin beklentileri doğrultusunda öğretim yapmanın ve öğrenme-öğretme sürecini bu beklentilere uygun bir şekilde yürütmenin etkili öğrenme-öğretim açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Sarıca, 2020). Bu bağlamda herhangi bir teknolojiyi veya yazılımı kullanmadan önce öğrenenlerin bu süreçten veya bu teknolojilerden beklentilerinin ne olduğu araştırılarak buna yönelik bir süreç tasarlanması faydalı olacaktır.

Bilgisayar yazılımları kullanılarak yapılan araştırmalar, hem yeni araştırmalara hem de öğretmenlere yeni bilgiler sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmalarda öğretimin ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapıldığına ilişkin detaylı bilgiler verilmesinin teknolojik pedagojik alan bilgisi açısından hem öğretmenlere hem de müfredat geliştiren akademisyenlere detaylı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. YÖK'ün yaptığı son yaptığı güncellemeler ile öğretmenlik lisans programlarının her birine her branşın öğretim programı ile ilgili dersi, alan eğitimini başa getirerek “ öğretim programları“ isimlendirmesiyle konulmuştur (YÖK, Akt: Sarıca, 2021). Örneğin; hâlihazırda uygulamada olan matematik öğretim programları dersinde hangi kazanımların hangi teknolojiyle veya hangi matematiksel yazılımla öğretimin yapılacağı ve etkililiği üzerinde çalışılabilir. 2013 yılından itibaren yapılan çalışmalar, bu araştırmada belirtilen çerçevede incelenirse, Türkiye'deki bilgisayar destekli matematik eğitimi araştırmalarının gelişimi hakkında bilgiler sağlayabilir. Ayrıca farklı ülkelerde yapılan araştırmaların bu bakış açısıyla incelenmesi, ülkeler arası karşılaştırmalara olanak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Y. (2007). *Türev Kavramının Öğretiminde Bilgisayar Cebiri Sistemlerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Aktümen, M. (2007). *Belirli İntegral Kavramının Öğretiminde Bilgisayar Cebiri Sistemlerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Akyar, K.B. (2010). *Öklid Geometrisi Öğretiminde Dinamik Geometri Yazılımları Kullanımının 11. Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Baki, A. & Güven, B. (2009). Khayyam with cabri: experiences of pre-service mathematics teachers with Khayyam's solution of cubic equations in dynamic geometry environment. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 28(1), 1-9.
- Baki, A., Kosa, T.& Guven, B. (2011). A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualisation skills of pre-service mathematics teachers. *British Journal of Education Technology*, 42(2), 291-310.
- Ball, D. L.,& McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437-449). New York: Macmillan.
- Boyras, Ş. (2008). *The Effects Of Computer Based Instruction On Seventh Grade Students' Spatial Ability, Attitudes Toward Geometry, Mathematics And Technology*. (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Graduate School Of Social Sciences, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 3.Baskı, Trabzon.
- Demir, V. (2010). *Cabri 3d Dinamik Geometri Yazılımının, Geometrik Düşünme Ve Akademik Başarı Üzerine Etkisi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Dost, S., Sağlam, Y. ve Uğur, A.A. (2011). Üniversitede matematik öğretiminde bilgisayar cebiri sistemlerinin kullanımı: bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 140-151.
- Edwards, J. A., & Jones, K. (2006). Linking geometry and Algebra with GeoGebra. *Mathematics Teaching, Incorporating Micromath*, 194, 28-30.

- Erbaş, A. K., & Yenmez, A. A. (2011). The effect of inquiry-based explorations in a dynamic geometry environment on sixth grade students' achievements in polygons. *Computers & Education*, 57(4), 2462–2475.
- Ersoy, M. (2009). *Bilgisayar Destekli Ders Uygulamalarının İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometri Başarılarına Etkisi ve Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second- order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Eryiğit, P. (2010). *Üç Boyutlu Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının 12. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ve Geometri Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Filiz, M. (2009). *Geogebra ve Cabri Geometri II Dinamik Geometri Yazılımlarının Web Destekli Ortamlarda Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Gecü, Z. (2011). *Fotoğrafların Dinamik Geometri Yazılımı İle Birlikte Kullanılmasının Başarıya Ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Goldenberg, P. And Cuoco, A. (1998), What is Dynamic Geometry? In Lehrer, R. And Chazan, D. (eds) *Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Pages 351 – 367.
- Güven, B. & Karataş, İ. (2003). Dinamik geometri yazılımı Cabri ile geometri öğrenme: öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 67–78.
- Güven B, Kosa T. The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4):100–107.
- Güven, B. (2002). *Dinamik Geometri Yazılımı Cabri İle Keşfederek Geometri Öğrenme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Güven, B. (2008). Using Dynamic Geometry Software to Convey Real-World Situations into the Classroom: The Experience of Student Mathematics

- Teachers with a Minimum Network Problem. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 27(1), 24-37.
- Güven, B., & Karataş, I. (2009b). Students discovering spherical geometry using dynamic geometry software. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 331-340.
- Güven, B., Çekmez, E., & Karataş, İ. (2010). Using empirical evidence in the process of proving: The case of dynamic geometry. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29(4), 193-207
- Güven, B., Karataş, İ., (2009a), The Effect Of Dynamic Geometry Software (Cabri) On Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Achievement About Locus Problems. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 1-31.
- Hohenwarter, M., Fuchs, K.(2004). Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system GeoGebra. In: Proceedings of Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference. P'ecs, Hungary.
- Hoyles, C.,& Noss, R. (2003). What can digital technologies take from and bring to research in mathematics education? In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- İçel, R. (2011). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Matematik Başarısına Etkisi: GeoGebra Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- İpek, S. (2010). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Dinamik Geometri Yazılımları Kullanarak Gerçekleştirdikleri Geometrik ve Cebirsel İspat Süreçlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Jhuree, V. (2005) Technology integration in education in developing countries: Guidelines topolicy makers. *International Education Journal*, 6 (4), 467-483.
- Kabaca, T. (2006). *Limit Kavramının Öğretiminde Bilgisayar Cebiri Sistemlerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Kepceoğlu, İ. (2011). *GeoGebra Yazılımıyla Limit Ve Süreklilik Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Başarısına Ve Kavramsal Öğrenmelerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Koehler, M.J.,Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, & technology. *Computers and Education*, 49(3), 740-762.

- Kösa, T. & Karakuş, F. (2010), Using Dynamic Geometry Software Cabri 3D for Teaching Analytic Geometry, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1385-1389.
- Köse, N. Y. ve A. Özdaş. (2009). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri Geometrik Şekillerdeki Simetri Doğrularını Cabri Geometri Yazılımı Yardımıyla Nasıl Belirliyorlar?”. *İlköğretim-Online*, 8 (1), 159-175.
- Köse, N.Y. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinamik Geometri Yazılımı Cabri Geometriyle Simetriyi Anlamlandırmalarının Belirlenmesi: Bir Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Kurak, Y. (2009). *Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının Öğrencilerin Dönüşüm Geometri Anlama Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Fatih projesi. 15.09.2013 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523.
- Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.
- Özen, D. (2009). *İlköğretim 7. Sınıf Geometri Öğretiminde Dinamik Geometri Yazılımlarının Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Ruthven, K. (2009). The Interpretative Flexibility, Instrumental Evolution, and Institutional Adoption of Mathematical Software in Educational Practice: The Examples of Computer Algebra and Dynamic Geometry. *Journal Of Educational Computing Research*, 39(4), 379-394.
- Sağlam, Y., Altun, A., & Aşkar, P. (2009). Bilgisayar cebiri sistemleri ortamlarında öğretmen adaylarının problem çözme stratejilerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 351-376.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Sarıca, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin eğitim-öğretimden beklentileri ölçeğinin geliştirilmesi (OÖE-ÖBÖ): Geçerlik-güvenirlik çalışması, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1165-1187. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41612>

- Sarıca, R. (2020). Analysis of Postgraduate Theses Related to STEM Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study. *Acta Didactica Napocensia*, 13(2), 1-29, <https://doi.org/10.24193/adn.13.2.1>.
- Sarıca, R. & Çetin, B. (2020). The Process of Inquiry-Based Teaching Practices from the Perspective of Prospective Mathematics Teachers. *Acta Educativae Generalis*, 10(3), 1-33. DOI: <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0018>.
- Selçik, N. ve Bilgici, G. (2011). GeoGebra yazılımının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 913-924.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Şataf, H.A. (2010). *Bilgisayar Destekli Matematik Öğretiminin İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin "Dönüşüm Geometrisi" ve "Üçgenler" Alt Öğrenme Alanındaki Başarısı Ve Tutuma Etkisi (Isparta Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Tarman, B. & Baytak, A. (2011). Teknolojinin eğitimdeki yeni rolü: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(2). 891 -908
- Taşlıbeyaz, E. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Matematik Öğretiminde Matematik Algılarına Yönelik Durum Çalışması: Lise 3.Sınıf Uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Tuluk, G. & Kaçar, A. (2007). Bilgisayar Cebiri Sistemlerinin (BCS) Fonksiyon Kavramının Öğretiminde Etkisi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 661-674.
- Tuluk, G. (2007). *Fonksiyon Kavramının Öğretimine Bilgisayar Cebiri Sistemlerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Turhan, E. İ. (2010). *Bilgisayar Destekli Perspektif Çizimlerin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerine, Matematik, Teknoloji ve Geometriye Karşı Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Tutak, T. (2008). *Somut Nesnelere Ve Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının Öğrencilerin Bilişsel Öğrenmelerine, Tutumlarına Ve Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

- Tutkun, Ö.F., Öztürk B. ve Demirtas, Z., (2011). Matematik Öğretiminde Bilgisayar Yazılımları ve Etkililiği. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya, Turkey.
- Ubuz, B., Üstün, I., & Erbaş, A. K. (2009). Effect of dynamic geometry environment on immediate and retention level achievements of seventh grade students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 9(35), 147–164.
- Vatansever, S. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Geometri Konularını Dinamik Geometri Yazılımı Geometer 'sSketchpad İle Öğrenmenin Başarıya, Kalıcılığa Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Veal, W. R., & MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4).<http://ejse.southwestern.edu/article/view/7615/5382/> isimli internet sitesinden 15.01.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Voogt, J.,Almekinders, M., Akker, J. v. d., and Moonen, B. (2005). A 'blended' in-service arrangement for classroom technology integration: impacts on teachers and students. *Computers in Human Behavior*. 21, 523–539.
- Yanık, H.B. & Porter, W. (2008). Promoting effective use of technology through teacher-researcher collaboration. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 16(1) 3-10.
- Zengin, Y. (2011). *Dinamik Matematik Yazılımı GeoGebra'nın Öğrencilerin Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Bölüm 8

FEN EĞİTİMİNDE KULLANILAN TEKNOLOJİLER

Tuğba TAFLI¹

¹ Tuğba TAFLI, Arş.Gör.Dr., Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0001-6208-2468

(Taflı, T. (2017).Biyoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi ve geliştirilmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Danışman: Prof.Dr.Tahir ATICI)

Hayatımızın her alanında yerini alan bilgi ve iletişim teknolojilerinde son yıllarda meydana gelen hızlı gelişimlere ve değişimlere bağlı olarak eğitim ortamlarında eğitim teknolojilerinin kullanılması vazgeçilmez birer unsur olmaktadır. Eğitimin amacına uygun olarak yararlanılan ve öğretim sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunan eğitim teknolojileri; bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama, bilgiyi üretme ve bilgiyi paylaşma gibi günümüzde önem kazanan aktivitelerin her birey tarafından kullanılabilir olması bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması açısından gerekli olmaktadır.

Eğitim alanında sık kullanılan teknolojiler incelendiğinde öğretim materyali, akıllı (etkileşimli) tahta, dijital deney aletleri, Web 2.0 araçları, interaktif eğitim ortamları, animasyonlar ve simülasyonlar örnek olarak verilebilir. Son zamanlarda sanal gerçeklik ve robotik uygulamalar da eğitimde teknolojik araçlar olarak yerini alarak yaygınlaşmaya başlamıştır.

1. Öğretim Materyali

Öğretim Materyali; genel olarak hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla çeşitli araçlardan yararlanılarak gerçekleştirilen ders sunum içeriklerini kapsamaktadır (Yanpar Şahin, 2000). Eğitim öğretim sürecinde materyallerin kullanımı öğretmenlerin konuyu öğretmelerinde destekleyici görev üstlenirken öğrencilerin de derse olan ilgileri çekilerek daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmelerini sağlar.

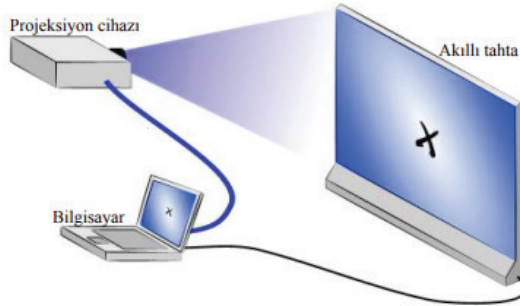
Öğretim sürecinde yararlanılan araçlar yazılı veya görsel olarak farklı çeşitlerde olabilir. Kitap gibi yazılı materyallerden bilgisayar, internet gibi görsel materyallere kadar gelen bütün araçlar eğitim ortamını etkilemektedir. Kullanılan bu materyaller eğitimin amacı değil eğitim programının destekleyici ve zenginleştirici araç olarak kullanılması önemlidir (Koca, 2006). Öğretim sürecinin zenginleştirilmesinde ve öğrenmenin daha etkili gerçekleşmesinde araç-gereçlerin iyi bir şekilde tasarlanmış olması beklenmektedir. İyi tasarlanan araç-gereçler çoklu öğrenme ortamı sağlarlar (Yalın, 2003). Ayrıca öğrencilerin belirlenen hedeflere daha kolay ve çabuk şekilde ulaşmasını sağlamaktadır.

Öğretimi desteklemek amacıyla MEB Biyoloji Öğretim programında (2017) dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Kazanımlarla ilgili belgesel, film, simülasyon vb. materyallerden yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu süreçte hazır olan araç-gereç ya da materyal kullanımının yanı sıra materyal hazırlama ve kullanma konusu yeni düzenlenen öğretim programlarında vurgulanan becerilerden olmaktadır (Yanpar Yelken, 2015). Öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesi amacıyla yaratıcı bir şekilde materyal hazırlama ya da tasar-

lama yetkinliğine sahip olması ayrıca önemlidir. Materyal hazırlanması özellikle soyut olan konuların somutlaştırılmasında, öğrencilerin ilgilerinin çekilmesinde, konunun daha anlaşılır olmasında etkili olmaktadır. Böylece öğretmenlerin bu süreçte konu alanı bilgisinin yanı sıra kendi yaratıcılıklarını ortaya koyarak sentezledikleri materyaller öğrencilerin de öğrenme kapasitelerini en üst düzeye taşımak ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek için eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez parçalarından birisi olmalıdır.

2.Akıllı Tahta (Etkileşimli Tahta, İnteraktif Tahta)

Akıllı tahta bilgisayar ve dijital projeksiyon cihazının bağlanmasıyla çalışan dokunmaya duyarlı bir sunum cihazıdır (Schmidt, 2006; Shenton & Pagett, 2007). Ülkemizde FATİH projesi kapsamında kullanılan akıllı tahta ya da etkileşimli tahta “Yeşil tahta, beyaz tahta, LED ekran ve bilgisayardan oluşan, sürgülü beyaz tahta sayesinde LED ekran ve bilgisayarı dış etkenlerden koruyan ve aynı zamanda yazma alanı genişleyebilen kendi bilgisayarı veya harici bir bilgisayar ile elektronik içerik ve medyaların LED ekran üzerinden çalıştırılabildiği ve her türlü yazılımın çalıştırılabildiği kullanıcı ile etkileşimi olan eğitim aracı” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016).



Şekil 2.2. Akıllı Tahta ve bileşenleri <https://akillitahta.wikispaces.com> sayfasından erişilmiştir.

Görüntü olarak klasik tahtayı andıran, ancak dokunmatik ekranı sayesinde kullanıcı ile etkileşimi arttırması açısından klasik tahtadan oldukça farklıdır. Projeksiyon cihazı bilgisayardan aldığı görüntüleri akıllı tahta yüzeyine yansıtır ve tahta elektronik yapısı sayesinde dokunmaya duyarlı büyük bir bilgisayar ekranına dönüşür. Böylece tahta, parmağımız ya da elektronik kalem ile dokunarak kontrol edilebilen interaktif bir yüzey haline alır (Adıgüzel, Gürbulak & Sarıçayır, 2011). Ancak akıllı tahtaların bazı modelleri bilgisayar veya projeksiyon cihazına ihtiyaç duymaksızın kullanılabilen, dâhili hafızası vb. gibi donanımları bünyesinde barındıran elektronik bir ekran şeklinde kullanılabilir (Türel, 2011a).

Ülkemizde öğretim ve öğrenim sürecini daha etkin hale getirmeyi amaçlayan FATİH projesi kapsamında okullarımızda yaygınlaşan akıllı tahta ile birlikte öğrenme ortamında birden fazla sunum imkânı sağlanmaktadır. Bu süreçte akıllı tahta kullanımı ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalar amacına uygun kullanıldığında öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırdığı, öğretmenlerin dersi daha etkili bir şekilde yürüttüğü, aktif bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonuçları elde edilmiştir (Akdemir, 2009; Armstrong vd., 2005; BECTA, 2003; Bell, 2002; Brown, 2003; Elaziz, 2008; Glover, Miller, Averis & Door, 2007; Higgins, Beauchamp & Miller, 2007; Türel, 2010, 2011 a,b). Sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de mesleki gelişimlerinde akıllı tahtanın etkili olduğu saptanmıştır. Hall, Chamblee ve Hughes (2008) altı matematik öğretmeni ile akıllı tahta kullanımı ve deneyimi ile ilgili görüşmeler gerçekleştirmiş ve sonuçta bu teknolojiyi kullanan kişilerin daha profesyonel düşündükleri ve kendilerine ait öğretim modelleri geliştirip farklı kullanım özelliklerinden faydalanabildikleri saptanmıştır. Akıllı tahta ile öğrenim sürecine katkı sağlayan pek çok aktivite yapılmaktadır. Konu ile ilgili resim, video gibi görsel araçlar ile birlikte animasyonlar eklenebilir ve görsel olarak pek çok sunum yapılabilir. Bu görseller ile gizleme-gösterme, sürüklenme ve eşleştirme gibi pek çok aktivite yapılarak öğrencilerinin daha anlamlı ve eğlenceli bir şekilde öğrenmeleri sağlanabilir. Aktarılan yazılar ya da bilgiler içerisinde çizim araçları kullanılarak önemli noktalar işaretlenebilir, yorum eklenebilir ya da ilgi çekici özellikler kullanılabilir. Aynı anda farklı öğrencilerin farklı uygulamalar yapmalarına da olanak sağlanabilir. Dokunmatik ekranı sayesinde dışarıdan ekstra araç gereç kullanımı ihtiyacını ortadan kaldırır ve zamandan tasarruf sağlar. Büyüteç özelliği sayesinde daha net görülmesi istenilen kısımların gösterilmesi ise ilgi daha çok çekilebilir. Tahta üzerinde gerçekleştirilen tüm aktiviteler farklı dosya formatlarında kaydedilebilir, istenildiğinde yeniden açılabilir ve öğrenciler ile paylaşılabilir. Bu sayede konu tekrarı yapılabilir, konunun pekiştirilmesi ya da dersi kaçıran öğrencilerin konuyu gözden geçirmeleri sağlanabilir.

3. Dijital Deney Aletleri (Data Logger, Probeware, LabQuest)

Deneyisel çalışmalarda bilimsel ölçümler yaparak veri toplamayı sağlayan araçlardan birisi dijital deney aletleri olarak bilinen probeware cihazlarıdır. Özellikle amacına uygun olarak cihaza takılabilen hassas ölçüm yapmayı sağlayan sensörler ve problemler ile ölçümlerde kolaylık sağlayan bir cihazdır (Şekil 2.3.)



Şekil 2.3. LabQuest (Vernier) Cihazı [https://www.rentech.com.tr/ sayfasından](https://www.rentech.com.tr/sayfasından) erişilmiştir.

Sensörler fizik, kimya ve biyoloji deneylerine uygun olarak oldukça çeşitlilik göstermektedir. Biyoloji ile ilgili olarak fotosentez, hücresel solunum, terleme, bitki pigmentleri, kromatografi, suyun analizi, gen tespiti gibi pek çok deney yapmaya yarayan sensörler yer almaktadır (Şekil 2.4.). Gaz basınç sensörü, çözülmüş oksijen, spektrofotometre, O₂ ve CO₂ gaz sensörleri, pH metre, sıcaklık, kalp hızı, kan basıncı gibi pek çok sensör bulunmaktadır. Yapılacak deneyin amacına ilişkin olarak bu ilgili sensörler cihaz üzerine takılarak verileri kolay bir şekilde toplanmakta ve yorumlanmaktadır.



pH sensörü

O₂ gaz sensörü

Sıcaklık probu

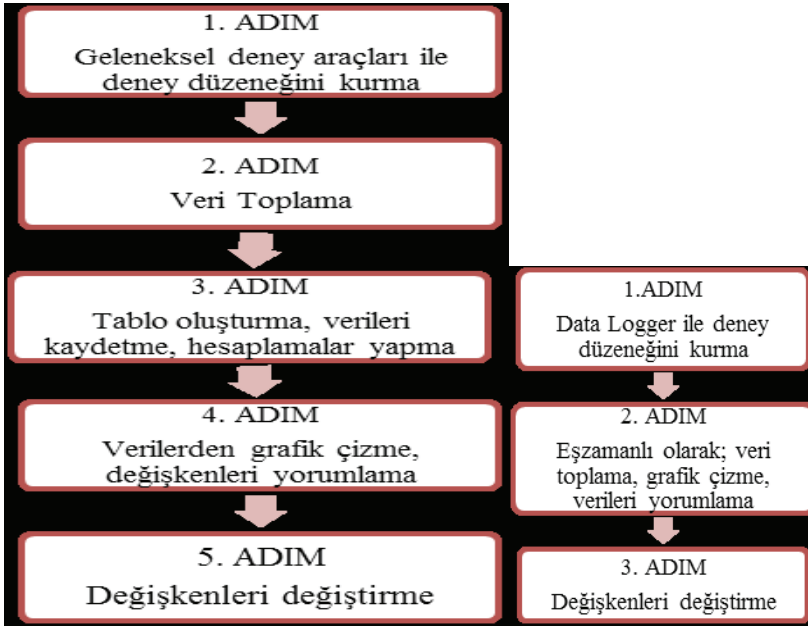
Kalp hızı probu

Şekil 2.4. LabQuest Cihazına Bağlanan Sensör ve Prob Örnekleri [https://www.rentech.com.tr/ sayfasından](https://www.rentech.com.tr/sayfasından) erişilmiştir

Taşıması ve kullanımı oldukça kolay olan bu cihaz ile sensör ve problemleri sadece laboratuvar ortamında değil laboratuvar ortamı dışında da oldukça rahat bir şekilde kullanılmaktadır. Cihazın dokunmatik ekranı sayesinde kendi özel kalemikle rahat bir kullanım sağlaması, çok sayıda

ölçümü aynı anda yapması, hızlı ve doğru sonuçlar vermesi, bilgiyi saklaması ve sonuçları karşılaştırmalı ve grafik olarak vermesi gibi pek çok özelliği içinde barındırması eğitim öğretim sürecinde özellikle deneysel uygulamalarda tercih edilen teknolojik araç-gereçlerdendir.

Gelişen teknolojilerin eğitimde kullanılması daha etkili, kalıcı ve zevkli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bilgisayarlı biyoloji deneylerinin de laboratuvarında uygulanması ile geleneksel olarak yapılan deney malzemeleri ve ölçümleri yerine bilgisayar destekli olarak yapılması öğrenciler açısından hem etkili hem etkili hem de zevkli bir öğrenme ortamı oluşmasına neden olmuştur. Geleneksel yollarla yapılan deneyler ile dijital deney aletleri ile yapılan deney arasındaki farkları kısaca Şekil 2.5.'te gösterilmiştir (Atıcı & Gökmen, 2010).



Şekil 2.5. Geleneksel ve dijital deney arasındaki farkların şematize edilmesi

Dijital deney aletlerinin ve veri kaydedicilerin öğretimde oldukça etkili bir yol olduğu ortaya konmuştur. Rogers ve Wild (1996), dijital deney aletleri uygulamaları ile öğrencilerin derslerde zaman yönetiminde herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını, verileri yorumlarken zorlanmadan yapabildiklerini, gözlem yapma becerilerinin geliştiğini, yapılan ölçümlerin niteliğinin arttığını, verilerin işlenmesinin kolaylaştığını, öğrencilerin deneyleri kısa süre içerisinde tekrarlayabildikleri belirlemişlerdir. Fen derslerinde yapılan veri kaydı ve dijital deney aletleri uygulamaları derslerde oldukça etkili olan, çok sayıda deneye olanak veren,

deney sonuçlarının rahatlıkla kaydedilip büyük ölçüde zor kavramların öğretimini kolaylaştırdığı gibi pek çok yararın sağlandığı ortaya konmuştur (Kennedy & Finn, 2000; Newton,2000). Ng ve Yeung (2002), lise öğrencileri ve fizik öğretmenlerinin bilgisayar destekli dijital deney araçları ile yapılan uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin ve öğrencilerin deney araçları ile ilgili olarak olumlu görüşler belirttikleri ortaya koymuşlardır. Bu cihazlar ile ölçümlerin çok hassas ve hızlı olduğunu, deneyi çok çabuk bitirebildiklerini, istedikleri kadar tekrar edebildiklerini, grafik ve benzeri özellikleri ile birden fazla değişkeni aynı anda hem sanal hem de çıktı olarak görebilmenin büyük avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Dijital deney araçları ile gerçekleştirilen dersler ile öğrencilerin hem daha başarılı olduğu hem de deneylere ilginin çekilerek daha zevkli bir şekilde yaptıkları, kavramları daha iyi yapılandırdıkları ve bilimsel metotları kullanmadaki becerileri olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Aydın, 2005; Boniec, Valazquez, & Joyce, 2011; Pektaş, Türkmen & Solak, 2006; Rodrigues, Pearce & Livett 2001; Thornton & Sokoloff, 1998). 2012-2013 eğitim öğretim yılında biyoloji öğretmen adayları ile birlikte laboratuvar da dijital deney aletlerini kullanarak tasarlanan deneyler ile altı haftalık uygulamalar gerçekleştirmiştir. Yapılan bu uygulamalar sonrasında öğretmen adayları dijital deney aletlerinin; deneyleri mekân bağımlılığından kurtarması, dersi daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesi, deneylerin hızlı ve doğru bir şekilde sonuç vermesi, farklı zamanlardaki ölçümleri karşılaştırılması, laboratuvar da işbirliği ve sorumluluğu artırması, laboratuvar dersini ezberden kurtarması, laboratuvar da kişisel özgüveni artırması, öğrencilerin öğrenme isteğini artırması, pratik düşünmeyi geliştirmesi ve yeni deneylerin keşfedilmesine imkân vermesi görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bu cihaz ile ilgili olarak; bilgiyi saklayabilmesi, cihazın çabuk ve doğru sonuçlar vermesi, çok sayıda ölçümü aynı anda yapabilmesi, dokunmatik ekran ve kalemle rahat bir kullanım sağlaması, kullanımının basit olması, sonuçları karşılaştırmalı ve grafik olarak verebilmesi ve taşınabilir olması konularına da vurgu yapmışlardır (Atıcı, Gökmen & Taflı, 2016). Yapılan bütün bu çalışmalar eğitimle örtüşen teknolojik cihazların eğitim öğretim sürecinde aktif bir şekilde kullanılarak daha etkili bir öğrenme ortamının sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin alan bilgilerini güncel tutmalarının yanı sıra çağın gerekliliklerine de ayak uydurabilen bireyler olması oldukça önemlidir.

4. Animasyon ve Simülasyon

Bilgisayar destekli öğretim sürecinde çoklu ortam materyallerinin hazırlanmasında görsel yazılım tekniklerinden animasyon ve simülasyon-

lar kullanılmaktadır. Animasyonlar; resim veya grafiğin senaryolar içerisinde hareketlendirilmesi olarak tanımlanırken (Arıcı & Dalkılıç, 2006), simülasyonlar ise gerçekteki olayların taklit veya kopyalarının güçlü bir teknikle öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yaman, 2005). Animasyonlar; zihinde canlandırılması zor olan olayların, kavramların veya prensiplerin öğrenilmesini ve daha sonra hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Rieber, 1990). Simülasyonlar ile gerçek hayatta maliyeti yüksek olan ya da gerçekleştirilmesi çok zor olan durumların öğrenci tarafından sanal ortamda deneyimlenmesini sağlamaktadır. Animasyon ve simülasyonlar sürekli benzer olarak adlandırılmasına rağmen tanımlardan da anlaşılacağı üzere farklı teknikleri içermektedir. Örneğin simülasyonlar öğrencilere olayların gerçek ortamda nasıl bir tepki vereceğini de öğreterek, sürecin işleyişini veya son durumunu sisteme ait parametrelere müdahale ederek değiştirebilmelerine olanak sağlamaktadır (Yaman, 2005). Böylece öğrenme sürecinde öğrenciler aktif bir rol alabilmektedirler. Animasyon kullanımı öğrencinin dikkatini konu üzerine çekmekte ve sıkıcılığı önlemektedir, böylece öğrencilerin dikkatlerinin başka noktalara kaydığı ya da dersten uzaklaşması gibi durumlarda alternatif olmaktadır (Çalışkan, 2002). Aslında eğitimde hem animasyonların hem de simülasyonların kullanımı öğrencilerin ilgilerini çekip daha kalıcı ve eğlenceli bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Özellikle soyut veya anlaşılmasında güçlük çekilen fen bilgisi derslerine ait konularda animasyonlar ve simülasyonlar oldukça yarar sağlamaktadır (Savaş & Arıcı, 2009; Bozkurt & Sarıkoç, 2008). Simülasyonların fen bilgisi ve alt alanlardaki anlaşılması zor olan soyut kavramların somutlaştırması, donanım ya da imkân yetersizliğinden yapılamayan deneylerin kolayca yapılmasını sağlaması nedeniyle öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Buna ek olarak simülasyon vb. tekniklerin fen eğitiminde çok yönlü kullanılması ile birlikte öğrencilerin ilgi ve meraklarının artması, birer buluşçu olmaya yönelik olumlu tutum sergilemeleri beklenmektedir (Pektaş, Çelik, Katrancı ve Köse, 2009).

5 Web 2.0 Araçları

World Wide Web (www)'in ikinci kuşağını tanımlamak için kullanılan Web 2.0 terimi ilk kuşak web araçlarından farklı özelliklere sahip araçları tanımlamada kullanılmaktadır (Horzum, 2010). Bu terim ilk kez 2004 yılında Media Live International tarafından organize edilen bir konferansta O'Reilly tarafından beyin fırtınası oturumunda ortaya çıkmıştır (O'Reilly, 2007). Web 2.0 kavramı, web tabanlı etkileşimli ansiklopedileri, sosyal ağ sitelerini, iletişim araçları haline gelen sosyal ağları ve öğrenme toplulukları ile paylaşım olanağı sunan ikinci nesil web servislerini kapsamaktadır (Şendağ, 2008). Web 2.0 teknolojilerinin ortaya çıkması ve getirdiği yenilikler internetin önemli bir bileşeni olan Web hizmetle-

rine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu sayede programlama bilgisi olan sınırlı sayıdaki kişi veya kişiler tarafından oluşturulup güncellenebilen statik web siteleri yerini herhangi bir programlama bilgisi gerektirmeyen ve içeriği herkes tarafından oluşturulup güncellenebilen web sayfalarına bırakmıştır (Akçapınar & Aşkar, 2014, s.221). Web 2.0 teknolojisi sağladığı dinamik yapı ile kullanıcıları, hem içerik tüketen (consumer) hem de içerik üreten (producer) anlamına gelen tüketen üretici haline getirmiştir (Odabaşı vd., 2012). İnternet üzerinden paylaşım ortamları içerisinde etkileşim kurarak oluşturulan bu sistem ile birlikte ağ günlükleri (weblog), oynatıcı ve video yayın abonelikleri (podcast ve videocast), wikiler, yerimleri, etiketleme, resim ve video paylaşımı ve sosyal ağlar oluşturularak kullanıcılara etkileşim kurabilecekleri ortamlar sunulmaktadır (Genç, 2010). Web 2.0 uygulamalarının eğitim sürecinde kullanımı ile birlikte; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebildikleri (Ulrich & Karvonen, 2011), değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olduğu (Ng, 2014) ve işbirliğine dayalı sosyal öğrenme topluluklarının oluşturulması olanaklı hale gelmektedir.

Sosyal medya; internet kullanıcılarının birbirleriyle çevrimiçi iletişim kurmalarına olanak veren, içerik paylaşımı ve kişisel yorumlar gibi aktivitelere dayalı sosyal ağ siteleri olarak tanımlanabilir (Kırtış & Karahan, 2011). Çağımızın en gelişmiş iletişim araçlarından birisi olan sosyal medya hayatımızın her alanında önemli bir yer almıştır. Eğitim alanında da sosyal medya; öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek, katılımı genişletmek, akran desteğini güçlendirmek ve işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla kullanılabilirdiği gibi öğretim sürecini metin, video, ses gibi materyaller ile zenginleştirerek öğrenme sürecini gibi imkânları da sağlamaktadır (Lepi, 2012; Polara & Zhu, 2011).

Günümüzde paylaşım amacıyla yaygın olarak kullanılan sosyal medya araçları kullanım amaçlarına göre oldukça farklılık göstermektedir. Metin, resim, video gibi paylaşımlar ile birlikte karşılıklı iletişim kurma araçlarını kapsayan sosyal ağ paylaşım sitelerine Facebook, Twitter, LinkedIn; bilgi paylaşımı sitelerine Vikipedi, Blogger, Wordpress; resim ve video paylaşımı sitelerine Instagram, Flickr; video paylaşım sitelerine Youtube, Teachertube, Dailymotion; anlık mesajlaşma, görüntülü görüşme uygulamalarına ise Whatsapp, Skype Tango ve Hangouts örnekleri verilebilir. Özellikle ücretsiz ve kolay erişime sahip olması nedeniyle tercih edilen bu araçlar her geçen gün kullanıcı sayısını arttırmaya devam etmektedir.

Sosyal ağlar, sınırlı bir sistem içerisinde bireylere, herkese açık ya da yarı açık profil oluşturmaya imkan sağlayan, bağlantıda bulunduğu diğer kullanıcıların listesini açıkça gösteren internet tabanlı hizmetler olarak

ifade edilmektedir (Boyd & Ellison, 2007). Sosyal ağlar içerisinde Facebook ve Twitter en çok tercih edilenler arasındadır. Facebook, kullanıcıların birbiriyle iletişim kurmasını, gruplara katılmasını ve diğerleri ile kaynak paylaşımını sağlayan çevrimiçi sosyal ağ yazılımıdır (Gonzales & Vodicka, 2010). Facebook; kullanıcılara zengin bir çeşitliliğe sahip çoklu bir ortam sağlaması, başka sitelerle bağlantı kurarak paylaşım yapmanın kolay olması, grup, etkinlik ve uygulama gibi seçenekler sunarak geniş topluluklarla iletişim kurulabilmesi, çevrimiçi sohbet imkânı sağlaması, görseelliğinin olması ve Türkçe dil desteği sayesinde ülkemize en çok tercih edilen sosyal ağlardandır (Karademir & Alper, 2011). Eğitim sürecinde de öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal medya araçlarını kullanarak etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmaktadır. Facebook kullanım amaçlarına göre daha çok iletişim kurmak için kullanılsa da (İşman & Uzun, 2012; Sarsar & Harmon, 2012; Selwyn, 2009), öğrencilerin performansı üzerinde ve grup çalışmalarında önemli bir etkisi bulunmaktadır (Sánchez, Cortijo & Javed, 2014; İşman & Albayrak, 2014). Facebook öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini desteklemek ve geliştirmek için kullanılabilmesi, işbirliğine dayalı öğrenme ve ders etkinlikleri için kullanımının olumlu olduğu konularını vurgulamaktadır (Özmen, Aküzüm, Sünkür & Baysal, 2011; Kıcı & Dilmey, 2014; Sarsar, Başbay & Başbay, 2015). Yine Facebook aracılığı ile oluşturulan özel gruplar ile amaca uygun gerçekleştirilen etkinlikler eğitimde aktif bir şekilde kullanıldığı sonucunu göstermektedir. Oluşturulan bu özel gruplar ile ödevlerin tartışıldığı, soruların sorulduğu, görüşlerin eleştirildiği, bilgilerin gönderildiği verilerin toplanabildiği ve tartışmaların kolaylıkla yapılabilirdiği bir platform olarak işlev gördüğü ortaya konmuştur (Brown, 2008; Haverback, 2009). Eğitim amacıyla Facebook ortamında öğretmenlerin ders kapsamı ile ilgili web sitesi ya da videolar gönderebildiklerine ve Google belgeleri ile bağlantı oluşturarak öğrencilerin sunularını, ödevlerini ve diğer ürünleri paylaşabildiklerine dikkat çekilmektedir (Muñoz & Towner, 2009). Özet olarak facebook; işbirlikli öğrenme, araştırma, sorgulama, tartışma becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için etkili bir şekilde kullanılabilir. Dersler ile ilgili materyalleri (video dosyaları, ses dosyaları, resimler, kelime işlemci, tablolar, sunu, veritabanı ve diğer türdeki belgeleri içeren web siteleri) paylaşmak, gündelik olayları, haberleri, kişileri veya grupları takip etmek, tartışma ortamlarına dâhil olmak için kolaylıkla kullanılabilir (Gülbahar, Kalelioğlu & Madran, 2010).

Çevrimiçi günlük ya da ağ günlükleri adı verilen bloglar; düzenli olarak güncellenebilen ve kronolojik olarak, son girilen maddeden ilk girilene doğru sıralanan bir internet sitesi olup, düzenli aralıklarla yazı, fotoğraf, haber vb. bilgilerin siteye eklenmesiyle gerçekleştirilir (O'Reilly, 2007).

Bloglar; geleneksel günlüklerin günümüz teknolojisiyle değişmiş; video, resim, ses gibi elektronik olanaklarla gelişmiş hali olup; otomatik olarak arşivlenebilen, kişilerarası bilgi paylaşımı ve öğrenme ortamı sağlayan platformlardır (Arıkan, Sarsar ve Harmon, 2014). Blog yazarı paylaşmak istediği konu ile ilgili olarak içerik metnini yazarak internet kullanıcılarıyla paylaşır. Bloglara ulaşan okuyucular yorum yaparak hem yazar hem de diğer okuyucular arasında etkileşim sağlanmış olur. Blog kayıtlarına resim, video ve kullanıcı anketi gibi çok çeşitli içerikler de eklenebilir (Ray, 2006). Öğrenme ortamında kullanılan blogların bireysel öğrenme olanağı sağladığı için geleneksel sınıf ortamına göre daha bireysel yönetimli ve mekân, zaman sınırı olmayan bir ortam olması sebebiyle (Chu, 2014) ve özellikle işbirliğine dayalı çalışmalarda, kendini yansıtmada ve yansıtıcı öğrenmede çok yararlı olduğu (Jackling, Natoli, Siddique, & Sciulli, 2015; Palloff & Pratt, 2007) ifade edilmiştir. Blogların aktif ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla öğrencilerin dijital ortamlarda iletişim becerilerinin geliştiği, motivasyonların arttığı, bağımsız öğrenme ve bilgi paylaşımıyla oluşan akran etkileşimine cesaretlendirdiği sonuçları eğitimde olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Rosario & Piñeiro, 2014).

Bilgi paylaşımı yapılan başka bir sosyal ağ sistemi Wiki; kullanıcıların bir sözcük hakkında tanımlama yapabilmesine, bu sözcüklere yenilerini ekleyebilmesine, yanlış ya da eksik olduğunu düşündüğü yerleri değiştirebilmesine ve silebilmesine olanak sağlayan işlevlere sahiptir (Cunningham, 2001; aktaran Altun, 2005, s.15). Tüm bireylerin bu sayfalara erişerek bir konu hakkında yazılmış olan bir bilgiyi değiştirebilecekleri özgür bir ortam olan Wiki ile geniş dokümantasyonlar oluşturulmaktadır (Özmen vd., 2011). Kullanıcılar wiki sayfalarına ulaşarak daha önceki kullanıcıların yazdıklarını okuyabilir, ekleme yapabilir, tartışma konuları belirleyebilir. Bu işlem ve etkileşim kolaylığı wikiyi yoğun yazarlık işbirliği için etkili bir araç haline getirmiştir (Karaman, Yıldırım & Kaban, 2008). Eğitim amacıyla kullanıldığında öğrencilerin işbirlikli çalışmalar yaptıkları, birlikte üretip, tartıştıkları ve etkileşimde buldukları ortamları sağlamaktadır (Bruns & Humphreys, 2007). Ayrıca öğrencileri ders içeriği oluşturma ve paylaşması açısından öğretim sürecinde yararlı ve kullanışlı olurken (Frydenberg, 2008), birbirlerinin öğrenmelerine de katkı sağlar (Mindel & Verma, 2006; Wang, Zou, Wang & Xing, 2013). Karaman vd., (2008) blog, viki, podcast vb. ortamların kullanılması ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında, bu uygulamaların öğretim ortamlarına etkili öğrenme, bilgi okuryazarlığı, yapılandırmacı problem çözme, bireysel gelişim, sorumluluk alma ve üst düzey düşünme becerilerine katkılar sağladığını belirtmişlerdir. 2006 yılında, bloglama yapmanın yeni bir biçimi olan mikroblog ortamlarından birisi ve en yaygın olanı Twitter'dır. İletişime yeni ve basit bir form geliştirerek ortaya çıkmıştır. Twit-

ter üzerinde kullanıcılar, 140 karakter ile aynı bloglarda olduğu gibi fikir ve düşüncelerini, resim, video ve diledikleri sayfaların web adreslerini paylaşabilirler. Başka kullanıcılar da bu paylaşımlara yorumlarda bulunabilir ya da kendi ağlarındaki diğer bireylerin de görebilmesi için yeniden paylaşabilirler (Greenhow, 2009). Twitter çevrimiçi öğrenme süreçlerinde ve geleneksel çevrimiçi sınıf ortamlarında mobil teknolojiler ile kolaylıkla kullanılabilir. Eğitim ortamlarında Twitter etkili bir şekilde güncel olayları, haberleri öğrenmek, web site adreslerini paylaşmak, düşünceleri paylaşmak, tartışmak ve işbirliği sağlamak amacıyla eğitim süreçlerinde kullanılabilir (Gülbahar vd., 2010).

Gelişen teknolojiye ile beraber bireysel olarak kişilerde zaman ve mekân sınırını ortadan kaldıran, bireyin istediği zaman ulaşmasına olanak sağlayan, her bireyin öğrenme stiline hitap eden materyallerle ulaşmayı hedefleyen “Uzaktan Eğitim” kavramı ortaya çıkmıştır (Gülseçen, Gürsul, Bayrakdar, Çilengir & Canım, 2010). Günümüzde artık hemen herkesin sahip olduğu taşınabilir cihazlar ile kolay erişim sağlanması nedeniyle her geçen gün yaygınlaşmaya devam etmektedir. Uzaktan eğitimde alternatif araçlar arasında podcast, video, anlık görüntülü görüşme gibi uygulamalar yer almaktadır. Podcast web üzerinden ses veya video dosyalarının belirli bir amaç çerçevesinde birlikte ya da ayrı ayrı yayınlanmasını ifade etmektedir (Karaman vd., 2008).

Podcast kavramı iPOD ve broadcasting kelimelerinden türetilmiştir (Cych, 2006; aktaran Horzum, 2010). Müzik, eğlence, haber ve eğitsel içeriklerin sesli ve görüntülü olarak yayımlanması için uygun bir ortam olan podcast ile uzaktan eğitim alanında da tercih edilen uygulamalardan olmuştur. Podcastler sesli materyallerle öğrenciler için tercih edilebilecek biçimde bir içerik sunumunu sağlamaktadır. Genellikle kısa süreli kayıtların sunulduğu podcast ile ders öncesi hazırlık yapma, kaçırılan derslerin konularını telafi etme ve bir konu hakkında bir kaynak sahibi olma gibi amaçlarla eğitimde kullanımı mümkündür (Karaman vd., 2008). Ayrıca bu teknoloji ile geliştirilen web sayfalarından öğretmen ve öğrencilerin hem görüntü hem de ses podcast'lerini yükleyip izlemeleri ve takip etmeleri sağlanmaktadır (Tarımer, Şenli & Doğan, 2010). Podcastler internetten taşınabilir araçlara yüklendikten sonra, internet bağlantısına gerek olmadan istenilen yerde ve istenilen zamanda dinlenebilmektedir.

Sesi, görüntüyü ve hareketi bir arada sunabilme özelliğinde olan videolar kendi amaçları doğrultusunda video paylaşım sitelerinde kullanıcıların erişimlerine sunulmaktadır. En yaygın olarak kullanılan video paylaşım sitelerine Youtube, Teachertube, ve Dailymotion örnek olarak verilebilir. Son derece farklı formatlarla hazırlanan videolar her alanda kullanıldığı gibi eğitim alanında da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Görsel ve işitsel öğrenme ortamı sunmak isteyen eğitimciler internet orta-

mında yayınlanan videolar ile etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaktadırlar. Uzaktan eğitimde de son derece elverişli bir eğitsel materyale dönüşen videolar ile eğitimciye sonsuz şekillerde işlenebilen ve modellenebilen esnek bir ortam sunmaktadır (Armes, 1995, s.56). Eğitsel amaçlarla kullanılan videolar sınıf eğitimi, e-öğrenme, sosyal medya ve mobil öğrenme gibi farklı alanlarda kullanılabilir (Halls, 2012, s.9). Eğitim-öğretim için son derece avantajlı fırsatlar sunan sosyal medya videonun ideal bir eğitsel materyal ve ortama dönüşmesinin de yolunu açmıştır (Ata & Atik, 2016). Sosyal ağlarda özellikle erişim ve paylaşım noktasında sağladığı kolaylıklar, çevrimiçi videoları izlemek için kullanıcılara vadettiği motivasyon ve yüksek çözünürlüklü, kaliteli video yayınları bakımından son derece ideal bir ortam sunmaktadır. (Özel, 2015, s.22-23). Türkiye’de sadece eğitim videoları yayımlayan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Uzman TV, Vitamin Öğretmen gibi web uygulamaları da yaygın video paylaşım siteleri olarak varlık sürdürmektedir.

İnternet üzerinden görüntülü iletişim kurmayı sağlayan skype, hangouts, tango, whatsapp gibi uygulamalarla anlık olarak iletişim sağlanmaktadır. Anlık mesajlaşma iki veya daha fazla kişinin eşzamanlı işbirliği ve iletişimini sağlayan araçlar ifade edilmektedir. Bu araçlarla gerçekleştirilen işbirliği veya iletişim yazılı, sesli veya video mesajı yoluyla eşzamanlı olarak gerçekleşmektedir (Shank, 2008). Taşınabilir araçlara yüklenen ücretsiz uygulamaları sayesinde mekân sınırı olmadan istendiği zaman bağlanabilmesi açısından kullanıcılar tarafından oldukça tercih edilmektedir. Anlık mesajlaşma uygulamaları ile hem yazılı hem sözlü olarak iletişim kurulmaktadır. Aynı zamanda video ve web konferansı yapılmakta ve ek materyal gönderimine olanak sağlayarak işbirlikli çalışmayı da desteklemektedir (Horzum, 2010). Günlük hayatta sıkça kullanılan bu uygulamalar ile eğitsel amaçlı olarak da kolaylıkla kullanılabilir. Uzaktan eğitim programlarının yürütülmesi ya da öğretmenin okul dışında da yüz yüze iletişim kurarak gerek sesli gerek yazılı olarak alternatif bir öğretim ortamı sağlanmaktadır. Anlık iletişim kurma yolunu sağlayan bu araçlar hayatımızı kolaylaştırmaktadır. Sadece yurt içinde değil yurt dışında bulunan ve iletişime geçilmesi istenilen kişi ile fikir alışverişinde bulunulabilir. Uzaktan eğitim dersleri ile zaman ve mekân sınırlandırılması olmadan kişinin bulunduğu yerden erişimi sağlanabilir. Yabancı dil geliştirmek için yurtdışında buluna kişiler ile karşılıklı görüşmeler sağlanabilir. Kişinin kendi uzmanlık alanı ile ilgili yapılan toplantılar, konferanslar, seminerlere doğrudan katılımı olmaksızın uzaktan canlı olarak takip edebilir. Her geçen gün yenilenen ve gelişen teknolojiler ile birlikte eğitsel amaçlı olarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin topluluk oluşturarak kendi aralarında paylaşım yapmaları ve iletişim sağlamaları etkili öğrenme ortamlarının oluşmasına olanak sağlamaktadır.

6. İnteraktif Eğitim Ortamları

Ülkemizde bilgisayarlar ve internet teknolojisinin eğitim ortamlarında kullanılmaya başlaması ile birlikte MEB öğretim programları içeriği ile uyumlu olan çevrimiçi eğitim ortamları oluşturulmuştur. Ders içerikleri, konu anlatımları, interaktif etkinlikler, üç boyutlu canlandırmalar, sanal deneyler, sınıf etkinlikleri ve konu sonu değerlendirmeleri gibi pek çok içeriği bünyesinde bulunduran bu eğitim ortamlarıdır. Öğrencilerin psikolojik ve bilişsel öğrenme düzeylerine uygun olan, kişinin kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesini amaçlayan bu ortamlar ile öğrencilerin kendi öğrenme hızında, zaman ve mekân sınırlaması olmadan istediği yerde eğlenceli olarak ders çalışma olanağı sunulmaktadır (Vitamin, 2016). Ülkemizde özellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine destek olmak üzere hazırlanmış olan çok sayıda eğitim platformu yer almaktadır. Bunlara örnek olarak Vitamin, Morpa Kampüs, Okulistik, Küresel Online verilebilir. MEB öğretim programlarına uyumlu olarak hazırlanan ve içerik açısından öğrencilere oldukça detaylı bir öğrenme ortamı sağlayan bu platformlar genellikle belirli ücret karşılığında sunulmaktadır. MEB tarafından öğretmen ve öğrencilere öğretim materyali konusunda destek olmak için FATİH projesinin içeriğini oluşturan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile çevrimiçi sosyal eğitim platformu oluşturulmuş ve ücretsiz olarak şifre ile öğretmenlerin ve öğrencilerin erişimine açılmıştır. Bu platformun amacı ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçları kullanılarak teknolojinin eğitime entegrasyonunun sağlanmasıdır.

EBA; öğrenciler ve öğretmenler için zengin ve eğitici içerikler sunmak, eğitimde bilişim kültürünü yaygınlaştırmak, sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişini sağlamak, içeriği ile ilgili tüm ihtiyaçlara cevap vermek, zengin ve gelişen arşiviyle derslere katkı sağlamak, bilgiyi yapılandırmak, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri kapsamak, öğretmenlerin teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmalarını sağlamak amaçlarıyla oluşturulmuştur (MEB, 2016).

EBA ders sitesinde öğrenciler; elektronik ortamda izledikleri videolarla ders eksikliklerini gidermekte ve konu anlatım videolarını izleyerek bilgilerini tekrar ederek kalıcı hale getirmektedirler. Ayrıca aynı dersin konularını farklı tekniklerle, farklı öğretmenlerden dinleyerek tekrar etme fırsatı bulmaktadırlar. Öğretmenler de EBA ile eğitsel paylaşımlar yapabilir, öğrencilerine çalışmalar gönderebilir, kişiye özel takvim planına göre gönderilen çalışmalarını ve yaklaşan etkinlikleri takip edebilirler. Ayrıca burada yer alan içerik geliştirme araçlarını kullanarak ürettikleri içeriklerle Milli Eğitim Bakanlığı'nın tüm dünyaya e- içerik ihraç etme vizyonuna katkı sağlayabilirler (EBA, 2016).

EBA içerisinde entegre edilmiş olarak kullanılabilen Vitamin, ğretmenlerin akıllı tahta uygulamalarının artmasına bağlı olarak interaktif içerikleri kendilerinin oluşturmasına olanak sağlayan “V Fabrika” uygulamasını geliştirmiştir. Bu uygulama ile öğretmenler srekle bırak yöntemi ile kod yazmadan basit yollarla animasyon hazırlayabilmektedirler.

Yine FATİH projesi kapsamında tabletlerin öğrencilere ve öğretmenlere ücretsiz dağıtılması ile birlikte derslerde öğrencilerin dersin amaçları dışında kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bunun üzere yine Vitamin “V Sınıf” ile ğrenci-ğretmen etkileşimine olanak sağlayan bir uygulama geliştirmiştir. Bu uygulama ile ğretmen tableti üzerinden akıllı tahta ve öğrencilerin tabletlerini yönlendirebilmektedir. Öğrencilerin tabletlerine erişimini sağlayarak yönetebilmektedir ve kolaylıkla takip edebilmektedir. Öğretmen tableti üzerinden hızlı ve pratik bir şekilde akıllı tahtaya göndereceği içerikleri aynı zamanda öğrencileri ile de paylaşarak etkili bir şekilde öğrenme ortamı sağlamış olmaktadır. Konu ile ilgili değerlendirme aktiviteleri de kolaylıkla yapılabilir ve ayrıca gerçek sınav ortamları oluşturulmaktadır. Böylece sorulan sorulara hangi öğrencilerin doğru hangilerinin yanlış cevap verdikleri tespit edilmektedir. Öğretmen ğrencilerin tabletle olan bağlantısını istediği zaman kesebilir ya da öğrencinin kullanımında iken kilitleyebilmektedir. Öğretmen tabletinde kayıt edilen konuları ders geçmişlerine erişerek öğrencileri ile paylaşabilir ve öğrencilerin tekrar yapabilmesini sağlayabilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, T. Gürbulak, N. & Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457 – 471.
- Akçapınar, G. & Aşkar, P. (2014). İşbirlikli viki çalışmalarında öğrenci katkısının belirlenmesi için veriye dayalı bir değerlendirme modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 219-238.
- Akdemir, E. (2009). *Akıllı tahta uygulamalarının öğrencilerin coğrafya ders başarıları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Altun, A. (2005). *Eğitimde internet uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Arıcı, N. & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430.
- Arıkan, Y. D. , Sarsar, F. & Harmon, S. (2014, Mart). *Facebook vs. blogs in education: A study for creating an opinion scale*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference’da sunulmuş bildiri, Jacksonville.
- Armes, R. (1995). *Video görüntüsünün estetiği* (L.Kılıç, Çev.). Video sanatı- eleştirel bir bakış içinde, İstanbul: Hil.
- Armstrong, V. , Barnes, S. , Sutherland, R. , Curran, S. , Mills, S. & Thompson, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard technology. *Educational Review*, 57(4), 457-469. doi: 10.1080/00131910500279551
- Ata, A., & Atik, A. (2016). Alternatif bir eğitim-öğretim ortamı olarak video paylaşım siteleri: Üniversitelerdeki Youtube uygulamaları. *Social Sciences*, 11(4), 312-325.
- Atıcı, T & Gökmen, A. (2010). *Bilgisayar destekli laboratuvar uygulamaları*. MEB Hizmet içi Eğitim Notları (Basılmamış), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atıcı, T. , Gökmen, A. & Taflı, T. (2016). Application and evaluation of biology laboratory experiments with computer-based digital experimental tools. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3961-3972.
- Aydın, M. (2005). *Bütünleştirici öğrenme kuramına uygun bilgisayar destekli dijital deney araçları ile fen laboratuvar deneyleri tasarlama ve uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Karedeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- BECTA (2003). What the research says about Interactive Whiteboards. http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_whiteboards.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Bell, M. A. (2002). Teacher feature: Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons! *Teachers.net Gazette*, 3(1). <http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html> sayfasından erişilmiştir.
- Boniec, M.L., Valazquez, A.G., Joyce, A. (2011). Impact of data loggers on science teaching and learning. *European Schoolnet* (EUN Partnership AISBL).
- Boyd, D. & Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13, 210-230.
- Bozkurt, E. & Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89 -100.
- Brown, A. (2008, Ekim). *Educational uses of Facebook*. Conference on Information Technology in Salt Lake City'de sunulmuş bildiri, Utah.
- Brown, S. (2003). Interactive whiteboards in education. *Joint Information Systems Committee Technology Centre*. http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Interactivewhiteboards.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bruns, A. & Humphreys, S. (2007). Building collaborative capacities in learners: The M/Cyclopedia project revisited. *Proceedings of International Symposium on Wikis*, 1-10.
- Chu, R. J. (2014). Empowerment online: Feminist adult learning strategies. *Creative Education*, 5(3), 141–144. doi:10.4236/ce.2014.53022
- Çalışkan, S. (2002, Mayıs). Uzaktan eğitim web sitelerinde animasyon kullanımı. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eğitim Bilişim Ağı, (2016). Eğitim Bilişim Ağı Hakkında (EBA Nedir?). <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> sayfasından erişilmiştir.
- Elaziz, M. F. (2008). *Attitudes of students and teachers towards the use of interactive whiteboards in EFL classrooms*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Frydenberg, M. (2008). Wikis as a tool for collaborative course management. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), 169-181.
- Genç, Z (2010). Web 2.0yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim '10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 287-292.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard and modern languages: An empirical analysis from the secondary sectors. *Learning, Media and Technology*, 32(1), 5-20.
- Gonzales, L. & Vodicka, D. (2010). Top ten internet resources for educators. *Leadership*. 39 (3), 8-37.

- Greenhow, C. (2009). Tapping the wealth of social networks for professional development. *Learning and Leading with Technology*, 36(8), 10–11.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. XV. Türkiye’de İnternet Konferansı. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar, B., Çilengir, S. & Canım, S. (2010). Mobil öğrenmede podcasting, *Akademik Bilişim ’10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 787-792.
- Hall, J., Chamblee, G. & Hughes, T. (2008). Teacher perceptions of interactive whiteboards: A comparison of users and future-users in high school and middle school mathematics. K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Ed.), *Proceedings of SITE 2008--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* içinde (s. 4461-4467). Las Vegas, Nevada.
- Halls, J. (2012). *Rapid video development for trainers: how to create learning videos fast and affordably*. Virginia: American Society for Training & Development.
- Haverback, H. (2009). Facebook: Uncharted territory in a reading education classroom. *Reading Today*, 27(2), 34.
- Higgins, S., Beauchamp, G. & Miller, D. (2007). Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 213-225.
- Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 604-634.
- İşman, A. & Albayrak, E., (2014). Sosyal ağlardan Facebook’un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 129-138
- Jackling, B., Natoli, R., Siddique, S., & Sciulli, N. (2015). Student attitudes to blogs: a case study of reflective and collaborative learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (4), 542-556.
- Karademir, T. & Alper, A. (2011). Öğrenme ortamı olarak sosyal ağlarda bulunması gereken standartlar. *5th International Computer&Instructional Technologies Symposium bildirileri*, 1-13.
- Karaman, S., Yıldırım, S. & Kaban A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*, 35- 40.
- Kennedy, D. & Finn, S. (2000). The use of datalogging in teaching physics and chemistry in *second-level schools in Ireland*. The national centre for technology in education and the department of education and science, University College Irish Science Teachers’ Cork Association.

- Kırcı, D. & Dilmen, N. E. (2014). Sosyal paylaşım ağlarının işbirlikli öğrenmede kullanımı: Bir Facebook uygulaması. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 343-355.
- Kırtış, K. A. & Karahan, F. (2011). To be or not to be in social media arena as the most cost-efficient marketing strategy after the global recession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 260-268.
- Koca, M., (2006). *Bilgi ve iletişim teknolojileri kabul ve kullanımı birleştirilmiş modelinin değişkenlerine göre öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LabQuest (2015). *Fizik, kimya ve biyoloji deney setleri*.[https://www.rentech.com.tr/sayfasından erişilmiştir](https://www.rentech.com.tr/sayfasından-erişilmiştir)
- Lepi, K. (2012). 25 Ways teachers can integrate social media into education, <http://edudemic.com/2012/07/a-teachers-guide-to-social-media> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). Eğitimde Fatih Projesi, [http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etkilesimli-tahta/sayfasından erişilmiştir](http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etkilesimli-tahta/sayfasından-erişilmiştir).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Biyoloji Öğretim Programı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=170> sayfasından erişilmiştir.
- Mindel, J., & Verma, S. (2006). Wikis for teaching and learning. *Communications of AIS, Communications of Association for Information Systems* 18(1),2-38.
- Muñoz, C. L. & Towner, T. L. (2009, Mart). Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom?. 2009 Society for Information Technology and Teacher Education conference in Charleston, South Carolina'da sunulmuş bildiri, <http://www46.homepage.villanova.edu/john.immerwahr/TP101/Facebook.pdf>
- Newton, L.R. (2000). Data-logging in practical science: research and reality. *International Journal of Science Education*, 22(12), 1247-1259.
- Ng, E. M. W. (2014). Using a mixed research method to evaluate the effectiveness of formative assessment in supporting student teachers' wiki authoring. *Computers & Education*, 73, 141-148. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.016>
- Ng, P. & Yeung, Y. (2002). *Implications of Data-Logging on A.L. Physics Experiments: A Preliminary Study*. Innovate ideas in science teaching theories and examples. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communication & Strategies*, 65(1), 17-39.
- Özel, S. (2015). *Yeni medya çağında televizyon*, Sedat Özel (Ed.), İstanbul: Derin.

- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *6th International Advanced Technologies Symposium Bildirileri*, 42-47.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: effective strategies for the virtual classroom (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pektaş, H. M., Çelik, H., Katrancı, M. & Köse, S. (2009). 5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 649-658.
- Pektaş, M., Türkmen, L. & Solak, K. (2006). Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının sindirim sistemi ve boşaltım sistemi konularını öğrenmeleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 465-472.
- Pollara, P. & Zhu, J. (2011). Social networking and education: using facebook as an edusocial space., *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 3330-3338.
- Ray, J. (2006). Welcome to the Blogosphere: The Educational Use of Blogs. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 175-177.
- Rieber, L. P. (1990). Using computer animated graphics in science instruction with children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 135-140.
- Rodrigues, S. , Pearce, J. & Livett, M. (2001). Using video analysis or data loggers during practical work in first year physics, *Educational Studies*, 27(1), 31-43.
- Rogers, L. & Wild, P (1996). Data-Logging: Effects on practical science, *Journal of Computer Assisted Learning*, 12, 130-145.
- Rosario, M. & Piñeiro, N. (2014). Reading and writing about literature on the Internet. Two innovative experiences with blogs in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 546-557. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.900452>
- Sánchez, R.A., Cortijo, V. & Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149.
- Sarsar, F. & Harmon, S. W. (2012). Facebook as a learning environment (FOLE): Graduate students' perspectives. *Proceedings in Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 3759-3763.
- Sarsar, F., Başbay, M. & Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.98783>
- Savaş, S., & Arıcı, N. (2009). Web tabanlı uzaktan eğitimde iki farklı öğretim modelinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. 5. *Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu*, 1-8.

- Schmidt, E. C. (2006). Using a voting system in conjunction with interactive whiteboard technology to enhance learning in the English language classroom. *Computers & Education*, 50, 338–356.
- Selwyn, N. (2009). Face working: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34 (2), 157.
- Shank, P. (2008). Web2.0 and beyond: The changing needs of learners, new tools, and ways to learn. In Carliner, S. & Shank, P. (Ed.), *The e- learning handbook, past promises, present challenges* içinde (s.241-278), Pfeiffer, John Wiley & Son.
- Shenton, A. & Pagett, L. (2007). From 'bored' to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. *Literacy*, 41(3), 129-136.
- Şendağ, S. (2008). Web'de yeni eğilimler: öğrenme ortamlarına entegrasyonu. *Proceedings of 8th International Educational Technology bildirileri*, 995-1001.
- Tarımer, İ., Şenli, S. & Doğan, E. (2010). Mobil iletişim cihazları ile öğrenim materyallerine erişim sağlayan bir yazılım tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 3(3), 1-6.
- Thornton, R., & Sokoloff, D.R. (1998) Assessing student learning of newton's law: the force and motion conceptual evaluation and the evaluation of active learning laboratory and lecture curricula. *American Journal of Physics*, 664, 338-352.
- Türel, Y. K. (2010). Developing Teachers' Utilization of Interactive Whiteboards. D. Gibson & B. Dodge (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference bildirileri*, 3049-3054. Chesapeake, VA: AACE.
- Türel, Y. K. (2011a). An interactive whiteboard evaluation survey for university students: Validity and reliability analyses, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1894-1903.
- Türel, Y. K. (2011b). An interactive whiteboard student survey: Development, validity and reliability. *Computers & Education*, 57, 2441-2450
- Ulrich, J., & Karvonen, M. (2011). Faculty instructional attitudes, interest, and intention: Predictors of Web 2.0 use in online courses. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 207-216. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.07.001>
- Vitamin (2016) <http://www.vitaminegitim.com/ortaokul/sss/?ref=msheader> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, J., Zou, B., Wang, D., & Xing, M. (2013). Students' perception of a wiki platform and the impact of wiki engagement on intercultural communication. *System*, 41(2), 245-256. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.04.004>.

- Yalın, H.İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yaman, M. (2005). Solunum zinciri konusunda simülasyonla desteklenmiş bir bilgisayar programının öğrenme ve ilgiye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 222- 228.
- Yanpar Şahin, T. (2000). Eğitimin Teknolojik Temelleri, Veysel Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, Ankara: Anı.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (10.b.). Ankara: Anı.

Bölüm 9

YETİŞKİN PİYANO

METOTLARININ İNCELENMESİ¹

Demet AYDINLI GÜRLER²

1 Bu çalışma, 13-14 Kasım 2021 tarihlerinde Edirne’de düzenlenen Balkan Zirvesi 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde sunulan bildirinin genişletilmiş biçimidir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Müzik Bölümü, ORCID: 0000-0002-0339-336X, demetag@karatekin.edu.tr

Giriş

İnsan, hayatın dinamik döngüsü içinde öğrenme ile iç içe bir yaşam sürer. Hayat boyu öğrenme işlevi, insanın hayatta kalma güdüsünde, kendini anlama, ifade etme, geliştirme, toplum içinde yer bulma, kabul görme ve yararlı bir birey olma vb. bireysel ve sosyal dinamikler içinde kendine yer bulabilmektedir. İnsan ömrünün uzamasıyla birlikte öğrenme sürecine gösterilen ilgi, tutum, ihtiyaç ve algı giderek değişmekte, çağın ihtiyaçlarına uygun olarak evrilmektedir. Buna bağlı olarak toplum içinde yetişkin eğitimine dair kuram ve izlemler de gelişim yönünde ivmelenmektedir.

Knowles'ın yetişkin öğrenimi için belirlediği süreçler, öğrencinin hazırlanması, öğrenme ortamının ayarlanması, karşılıklı planlamanın yapılması, öğrenme ihtiyaçlarının saptanması, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme deneyiminin tasarlanması, öğrenme etkinliklerinin ve öğrenmenin değerlendirilmesidir (aktaran Curran, 2019). Yetişkinler, Knowles'ın 'kendi kendini yöneten öğrenciler' olarak adlandırılan işlev görme yeteneğine sahiptirler (Mizok-Taylor, 2008). İnsanın öğrenme sürecinde kendi kendini yönetme, öğrenme deneyimini kullanma, öğrenmeye hazır olduğunu belirleme ve yaşamdaki sorunları düzenleme ihtiyacı ve kapasitesi gelişebilmektedir (Chen, 1996). Knowles'ın kendi kendini yönlendiren öğrenmeyi yansıtan ifadelerine göre:

1) Yetişkin öğrenmek istediğine dair önceden belirlenmiş bir fikirle işlem yapar.

2) Yetişkin, kendini net bir şekilde anlar ve hayatında aldığı kararlardan sorumludur. Bir yetişkin, başkalarının iradesi ve seçimleri tarafından kontrol edilmekten rahatsız olur, kendi kararlarını kendi alabilir.

3) Bir yetişkin öğrenme durumuna, öğrenme sürecinin sonuçlarını büyük ölçüde etkileyebilecek çeşitli deneyimler getirir.

4) Bir yetişkinin öğrenmeye hazır olması, yaşamını doğrudan etkileyen bilgiye olan ihtiyaca bağlıdır.

5) Yetişkin, öğrenmeye yönelimde yaşam merkezlidir. Bir iş durumunda veya bir problemi çözmeye kendi yararına göre öğrenmeye çalışır (Knowles, 1984; akt. Chen, 1996).

Yetişkin eğitiminde ilk akla gelen sorunlardan biri, yaşlanmanın zihinsel performans üzerindeki etkileridir. Çocukluktan yetişkinliğe öğrenme sürecinde yetişkinin zekâsında bir gerileme olmamakta, kayda değer olmayan yaşa bağımlı değişimler olmaktadır (Deveci, 2021). Bunun yanında Maris'e (2000) göre belli bir yaş alma sürecinden sonra insanların beynindeki nöron sayısında bir miktar azalma yaşanabilmektedir. Bu durum yaşça büyük öğrencilerde daha düşük bir öğrenme performansına

neden olabilmektedir. Düşük öğrenme performansının sebebi yaş alma sürecinin bir sonucu ya da öğrenme etkinliklerine uzun süre ara verilmesi olabilir. Kesin olmamakla birlikte öğrenme etkinliklerine katılım, zihinsel performansı artırabilir. Bu nedenle müzik eğitimi almak ya da çalgı çalmak beyindeki nöronlar arasındaki bağlantıları artırabilir ve güçlendirebilir. Böylece, yaş alınmaya devam edilse bile öğrenme yeteneği güçlenecektir.

Gibbons'a (1979) göre yetişkinler müzikal beceri geliştirme ve zevk alma kapasitesine sahiptir ve yaş almak müzik yapma yeteneğini azaltmaz fakat buna rağmen yaş dönemine göre fiziksel, zihinsel ve sosyal sorunları ele almak için öğretim uyarlamaları yapılmalıdır (akt. Wristen, 2006). Öğretim programlaması, uygun öğretim materyalleri ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi yetişkin müzik eğitiminde bahsedilen uyarlamaların yapılacağı önemli alanlardır. Maris (2000) yetişkinlere müzik öğretirken etkili olduğu kanıtlanmış özel öğretim stratejileri olduğunu belirtmiştir. Örneğin, insanlar yaşlandıkça öğrenme tarzlarında giderek daha fazla sözel hale gelirler ve yetişkin öğrenciler genellikle analogiler ve karşılaştırmalar da dahil olmak üzere, yeni materyalleri anlamada sözel araçları tercih ederler.

Yetişkinler genellikle yüksek motivasyonlu öğrencilerdir. Yetişkinler zamanlarını, yalnızca kendini gerçekleştirme, bir beceri edinme veya zevk için öğrenme amacıyla kullanabilirler. Daha önce çocukluk veya ergenlik çağında müzik eğitimi almış, bu eğitimi devam ettirmek isteyen yetişkinler müzik eğitimine yönelebilir. Yetişkin müzisyenler ise müzik yapmayı öğrenmenin ve sürecin kendisini zevkli bulmanın içsel değerini takdir eder (Boswell, 1992; Ernst ve Emmons, 1992; akt. Wristen, 2006). Yetişkinlerin müzik öğrenme deneyimini tatmin edici bulması dikkatlerini bir beceriyi yaşama geçirmekten çok, müziği yaşantısıyla bütünleştirmeye yöneltmelerinden kaynaklıdır. Yetişkin öğrencinin seçtiği bir amaca yönelmesi ve bu amacın aşama aşama gerçekleşmesi ona büyük bir tatmin duygusu verir (Ercan, 2008).

Yetişkinlerin farklı öğrenme ihtiyaçları olduğu için gelişimsel olarak uygun öğretim materyallerine ve yöntemlerine ihtiyaç vardır (Myers, 1989; Rohwer, 2009; akt. Bugos, 2014). Yetişkin eğitiminin düzenlenmesinde kişisel anlamı olan hedeflerin belirlenmesi gerekir. Yetişkinler öğrenme deneyiminin planlanması ve yürütülmesi sürecinde sorumluluk üstlenirler ve bu deneyime bizzat katılırlar. Bu aşamada öğretmen, öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesine, materyallerin ve metotların seçimine ilişkin eldeki seçeneklere dair düşüncelerini öğrencilerle paylaşarak onların görüş ve katkılarını alır (Deveci, 2021).

Yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçları ve süreçleri çocuklardan farklıdır. Myers'a (1992) göre yetişkinler öğrenme süreçlerinde çocuklardan daha analitik ve yansıtıcı olma eğilimindedir (aktaran Wrysten, 2006). Çalgı eğitiminde de yetişkin öğrenen, çocuk öğrenenden çok farklıdır. Yetişkin daha gelişmiş entelektüel becerilere sahiptir. Örneğin, yetişkinler, yıllarca müzik dinleme veya konser izlemenin sonucu olarak nüans vb. müziksel özellikleri ayırt etmede çocuklardan daha iyi olabilmektedir (Bugos, 2014). Diğer yandan yetişkinler çocuklara doğal gelen fiziksel koordinasyondan ve esneklikten yoksun olabilirler. Bu durumda yetişkinler bilişsel-motor beceri yetersizliğinden kolayca hayal kırıklığına uğrayabilir: yetişkin beyni müzikal olarak neyi başarmak istediğini bilir ancak parmaklar istenileni gerçekleştirilmede yavaş olabilir (Wrysten, 2006). Kimi yetişkinler piyano çalma ile ilgili tüm kavram ve becerileri kendi kendini yöneterek mükemmel bir ilerleme kaydedebilirken, diğerleri bir öğretmene de ihtiyaç duyabilir. Yetişkinler çocuklardan farklı olarak piyano derslerinde zengin bir yaşam deneyimi ve olgunluk düzeyi sergileyebilir, böylece piyano öğretmenine eşsiz bir ders süreci sunabilir (Mizok-Taylor, 2008). Yetişkinlerin geçmiş yaşantılarındaki deneyimleri, kendi kendini düzenleme yeteneklerine katkıda bulunur. Bu nedenle, yetişkinler hataları çocuklardan daha iyi izleyebilir ve performans düzeylerini artırmak için uygun stratejileri belirleyebilir (Bugos, 2014).

Piyano eğitimi, eğitim yöntemleri ile fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönleri arasındaki etkileşimin karmaşık yapısı nedeniyle diğer alanlardan ayrılmaktadır. Piyanonun bir eğitim alanı olması, piyano öğretimine ilişkin amaca göre değişen özel düzenlemeleri gerektirir. Amaç; piyanoyu amatörce öğrenmeden başlayarak, müzik eğitimcisi, müzik bilimcisi, piyano eğitimcisi, korrepitör, solist yetiştirmeye kadar varan geniş bir açılım göstermektedir (Özen, 1998; akt. Işkın ve Güdek, 2019).

Piyano eğitim sürecinin temel unsurları, özel olarak geliştirilmiş yöntem ve tekniklerdir. "Yöntem" kelimesi tanım olarak, işleri düzenli bir şekilde yapmanın bir yolunu ima eder. Müzikte ise genellikle öğretim teknikleri ile kullanılır ve belirli çalma yolları veya davranışları ile ilişkilendirilmiştir (Kwon, 2006). "Günümüzde, 'yöntem' kelimesine karşılık gelen ve çalgı öğretiminde kullanılmak üzere yazılmış olan kitaplara 'metot' denmektedir" (Çınardal ve Çilden, 2016, s.132).

Piyano metodu kitapları, yeni başlayanlar için müzik teorisinin temel ilkelerini, tekniğin geliştirilmesine yönelik alıştırmaları ve kısa parçaları içeren sistematik olarak düzenlenmiş kitaplardır. Bir başlangıç metodunda bulunması gereken genel nitelikler vardır:

- Yaşa uygunluk
- Nota okumaya yaklaşım

- Açıklamaların netliği ve derinliği
- İlerleme oranı
- Ekstra araç-gereç (kaç tane yardımcı kitaba ihtiyaç duyulacak?)
- Kaliteli ve çeşitli repertuvar
- Maliyet
- Felsefi yaklaşım
- Beş parmak pozisyonun oluşturulması
- Kitabın uzunluğu
- Kitaba ulaşma
- Mizah kullanımı
- İşitme, doğaçlama, kompozisyon, armoni, hafıza, deşifre, transpoze, teknik çalışma vb.
- Görsel öğeler
- Renk kullanımı (çocuklara hitap eden)
- Öğretmen eşliği içeren parçalar veya düetler (Maydwell, 2007).

Genel olarak yetişkin metotları az sayıda ciltten ve ek kitaptan oluşur (bazen tek bir ciltte). Metotlar metin halinde yazılmış açıklamalar, tanımlar yanında tablo ve grafikler de içerebilmektedir. Klasik dönem piyano eserleri metotların ilk repertuvar örnekleri olarak yer alabilir ve armoni konularında daha hızlı bir ilerleme sağlanabilir (Kwon, 2006). Yetişkin öğrencilerin piyanoda teknik ve müzikal becerilerini geliştirmesi amacıyla tasarlanmış metotlar çocuklar için tasarlanmış metotlardan daha farklıdır. Metotların farklılıkları hem basım özelliklerinde hem de hedeflenen becerileri içeren konuları öğrenciye sunuş biçiminde kendini gösterebilmektedir. Piyano öğretmeninin öğrencilerin yaş düzeyi, seviyesi ve bireysel özelliklerine göre kaynaklarını düzenlemesi piyano eğitimini verimli kılmada önemli bir etkindir. Bu çalışmada yetişkinler için kullanılan piyano metotlarının özelliklerini incelemek, bu özelliklerin metotlarda yer verilme durumunu ortaya koymak ve farklı metotların kullanımının önemi belirtmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada yetişkinlere yönelik yazılan piyano metotlarının incelenmesi için betimsel modele dayalı durum çalışması esas alınmıştır. “Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin olmadığı ve

birden fazla veri kaynağının var olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir” (Kuzu, 2013: s.39). Araştırma kapsamındaki piyano metotları, basım özellikleri, temel müzik bilgileri, temel teknik beceriler ve metotlarda kullanılan parçalar açısından incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni yetişkinler için tasarlanan başlangıç piyano metotlarıdır. Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ölçüt örnekleme, örneklemin belirlenen ölçütlere uygun kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Buradan hareketle araştırmanın örneklem grubunu, yetişkinler için tasarlanmış 10 adet başlangıç piyano metodu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamındaki veriler doküman analizi ile toplanmıştır. “Doküman analizi: yazılı, görsel malzemenin toplanması olarak tanımlanabilir” (Sönmez ve Gülderen-Alacapınar, 2019: s.109). Araştırmada ilgili literatür incelenmiş ve araştırmada yer alan metotların analizine yönelik öğeler belirlenmiştir. Bu bağlamda metotlar 4 boyutta ele alınmıştır. Her metot basım özellikleri, temel müzik bilgileri, temel teknik beceriler ve metotlarda kullanılan piyano parçaları açısından incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler “Betimsel Analiz” yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önce belirlenmiş olan temalara ya da boyutlara göre özetlenir ve yorumlanır. Bulguların yorumlanarak okuyucuya sunulması amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanır. Yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada yer alan metotlar m1, m2...m10 olarak adlandırılarak, belirlenen başlıklara göre betimsel analiz doğrultusunda değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen tablolarla sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde piyano metotları ile ilgili elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1 Piyano Metotlarının Künye Bilgileri

| Metotlar | Yazar(lar) | Yayın Tarihi | Yayınevi |
|--|---|--|--------------------------|
| 1. The Leila Fletcher Adult Piano Course-1 | Leila Fletcher, Debra Wanless | 1959, 2002 | Mayfair Montgomery Pub. |
| 2. Adult Piano Adventures | Nancy – Randall Faber | 2001, 2009, 2016 | Faber Piano Adventures |
| 3. Alfred’s Basic Adult Piano Course Level 1 (All-In-One Course) | Willard A. Palmer, Morton Manus, Amanda Vick Lethco | 1994 | Alfred Publishing |
| 4. Alfred’s Group Piano for Adults | Emanuel L. Lancaster, Kenon D. Renfrow | 1995, 2008 | Alfred Publishing |
| 5. A New Method for the Pianoforte | James Bellak | 1974 | S.T. Gordon & Son |
| 6. Alfred’s Piano 101 | Emanuel L. Lancaster, Kenon D. Renfrow | 1999 | Alfred Publishing |
| 7. Contemporary Class Piano | Elyse Mach | 1976, 1982, 1988, 1991, 1996, 2004, 2008, 2011, 2016 | Oxford University Press |
| 8. Piano Method | Karl Merz | 1885 | The S. Brainards Son Co. |
| 9. Practical Method for the Pianoforte | Louis Köhler | 1905 | The B.F. Wood Music Co. |
| 10. The Piano Handbook | Carl Humphries | 2002 | Backbeat Books |

Tablo 1’de araştırma kapsamında yer alan 10 adet piyano metodunun yazarları, yayın tarihleri ve yayınevleri görülmektedir. Bazı metotlar farklı yayınevleri tarafından farklı yıllarda yeniden basılabilmektedir. Araştırmada esas alınan bilgiler, incelenen metotların ait olduğu yayınevi ve basım tarihleridir. Buna göre araştırmada en eski metodun 1885 yılında, Karl Merz tarafından yazılan ‘Piano Method’ olduğu, en güncel basımlı metotların da Nancy – Randall Faber/Adult Piano Adventures ve Elyse Mach/Contemporary Class Piano olduğu görülmektedir.

Tablo 2 Piyano Metotlarının Basım Özellikleri

| | Görsel Kullanımı | | Renk | | Araç-Gereç | | Sayfa Sayısı |
|-----|------------------|-----|------|-----|------------|-----|--------------|
| | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok | |
| m1 | x | | | x | x | | 63 |
| m2 | x | | x | | x | | 184 |
| m3 | x | | x | | x | | 145 |
| m4 | | x | | x | x | | 358 |
| m5 | | x | | x | | x | 64 |
| m6 | x | | x | | x | | 160 |
| m7 | x | | x | | x | | 717 |
| m8 | | x | | x | | x | 267 |
| m9 | | x | | x | | x | 65 |
| m10 | x | | x | | x | | 259 |

Tablo 2’de yetişkinler için tasarlanan piyano metotları basım özellikleri açısından görülmektedir. Buna göre m4, m5, m8 ve m9 görsel öğelerin kullanılmadığı metotlardır. Diğer metotlarda kullanılan görsel öğeler ise oldukça az olup ünite konularıyla ilişki ve dikkat dağıtmayan şekilde yer almaktadır. Metotlar renk öğesinin kullanılma durumuna göre incelendiğinde m1, m4, m5, m8 ve m9 içeriklerinin renksiz olduğu görülmektedir. Metotlarda bulunan öğretim araçları m1, m2, m3, m4, m6, m7 ve m10’da bulunmaktadır. Metotlardaki piyano parçalarının ya da alıştırmalarının yanında/üzerinde öğretim araçlarını simgeleyen küçük bir resim bulunmaktadır. Bu simgeler metotta kullanılan yoğun disk (cd), aplikasyon ya da çevrim içi uygulamaları ifade etmektedir. Öğretim araçlarında öğrencileri hem ders esnasında hem de kendi çalışma ortamında motive edebilecek piyano parçaları, alıştırmalar, eşlik parçaları yer almaktadır. Eşlik parçaları, basit ritim desenlerinden orkestrasyon örneklerine kadar uzanabilmekte ve istenilen hızda interaktif bir şekilde çalınabilmektedir. Metotlar sayfa sayısı bakımından incelendiğinde m7’nin 717 sayfayla en fazla sayfa adedine, m1’in 63 sayfayla en az sayfa adedine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3 Piyano Metotlarında Yeralan Temel Müzik Bilgilerine Dair Konular

| | Duruş, oturuş, el konumu, bilek hareketi görsel-bilgisi | | Parmak numaralarının tanıtımı | | Piyano çalgısının tanıtımı | | Ön Egzersizler (Rahatlama ve kuvvetlendirme) | | Teorik bilgiler | |
|-----|---|-----|-------------------------------|-----|----------------------------|-----|--|-----|-----------------|-----|
| | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok |
| m1 | x | | x | | | x | | x | | x |
| m2 | x | | x | | x | | | x | | x |
| m3 | x | | x | | | x | x | | | x |
| m4 | x | | x | | | x | | x | | x |
| m5 | | x | | x | | x | | x | | x |
| m6 | x | | x | | | x | | x | | x |
| m7 | x | | x | | | x | | x | | x |
| m8 | x | | x | | | x | | x | | x |
| m9 | x | | | x | | x | | x | | x |
| m10 | x | | x | | | x | | x | | x |

Tablo 3’te yetişkinler için tasarlanan piyano metotlarında yer alan temel müzik bilgilerine dair konular görülmektedir. Buna göre sadece m5’te duruş, oturuş, el konumu, bilek hareketi görsel ve bilgileri yer almamaktadır. Diğer metotlarda ise bu bilgilerin hem görsellerine hem de teorik açıklamalarına yer verilmektedir. Parmak numaralarının tanıtımı m5 ve m9’da yer almamakta olup parça ya da egzersiz üzerinde parmak numaraları belirtilmektedir. m10’da parmak numaralarının tanıtımına dair bir görsel yer almasa da teorik olarak söz konusu bilgi sunulmaktadır. m2 ve m10 piyano çalgısının tanıtımına en çok ve ayrıntılı bir şekilde yer

veren metotlardır. Piyano tuşesini tanıtarak tuşe üzerinde temel bilgilerin verildiği metotlar m1, m3, m4, m5, m6, m7, m8 ve m9'dur. m2 ve m10'da piyano görseli ile piyanonun teknik özelliklerine yer verilirken m10'da bu bilgilere ek olarak piyanonun geçmişten günümüze evriminden, teknik özelliklerinin ayrıntılı anlatımından, müzik dönemleri ve besteciler kapsamında piyano çalgısından bahsedilmektedir. Piyano çalmaya başlamadan önce ön egzersizlere ait ilgili görsellere ve bilgilere sadece m3'te yer verilmektedir. Ön egzersizler ellerin ısınması için pratik fikirler ve hareketleri içermektedir. Ayrıca m3'te izometrik egzersizler ve faydalı el masajı da piyano öğrencilerine sunulmaktadır. Piyano çalma tekniği ya da temel müzik konuları ile ilgili teorik bilgiler m5 dışında diğer bütün metotlarda yer almaktadır. Teorik bilgiler öğrencide kazanılması istenilen bilgi ya da becerileri içeren konuları kapsamakta, parçaların başında ya da sonunda kısa ve öz anlatımla ifade edilmektedir.

Tablo 4 Piyano Metotlarında Yeralan Temel Teknik Beceriler

| | Tonalite-dizi çalışmaları | | Legato-Staccato çalışmaları | | Çift ses-akor çalışmaları | | Gürlük terimleri | | Pedal çalışmaları | | Değiştirici işaretler | | İşlevsel Beceriler | |
|-----|---------------------------|-----|-----------------------------|-----|---------------------------|-----|------------------|-----|-------------------|-----|-----------------------|-----|--------------------|-----|
| | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok |
| m1 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | | x |
| m2 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| m3 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | | x |
| m4 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| m5 | x | | | x | x | | | x | x | | x | | | x |
| m6 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| m7 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| m8 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | | x |
| m9 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | | x |
| m10 | x | | x | | x | | x | | x | | x | | x | |

Tablo 4'e göre yetişkinler için tasarlanan piyano metotları tonalite-dizi çalışmaları, legato-staccato, çift ses-akor çalışmaları, gürlük terimleri, pedal çalışmaları, değiştirici işaretler, işlevsel beceriler açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan bütün piyano metotlarında tonalite-dizi, çift ses-akor ve pedal çalışmaları ile değiştirici işaretlerin yer aldığı görülmektedir. Legato-staccato çalışmaları ve gürlük terimleri m5 dışındaki diğer metotlarda yer almaktadır. Metotlar işlevsel becerilerin yer alması bakımından incelendiğinde tabloda yarı yarıya bir dağılım görülmektedir. Piyanoda işlevsel becerilerin uygulanmasına dair etkinlik ve konulara m2, m4, m6, m7 ve m10'da yer verilmektedir. İşlevsel becerilerin konu başlıkları ve piyano parçaları üzerindeki alıştırma örnekleri metotların yazılış amacı doğrultusunda değişiklik göstermektedir.

Tablo 5
Piyano Metotlarında Kullanılan Parçalar

| | Öğretmen Eşliği | | Dört El Parçalar | | Hazırlık Çalışmaları | | Teknik Alıştırmalar | |
|-----|-----------------|-----|------------------|-----|----------------------|-----|---------------------|-----|
| | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok | Var | Yok |
| m1 | | x | | x | x | | | x |
| m2 | x | | | x | x | | x | |
| m3 | x | | | x | x | | x | |
| m4 | x | | x | | x | | x | |
| m5 | | x | | x | x | | x | |
| m6 | x | | | x | x | | x | |
| m7 | x | | x | | x | | x | |
| m8 | | x | x | | x | | x | |
| m9 | | x | | x | x | | x | |
| m10 | | x | | x | x | | x | |

Tablo 5’te yetişkinler için tasarlanan piyano metotlarında kullanılan parçalara yer verilmektedir. Buna göre metotlarda öğretmen eşlikleri m2, m3, m4, m6 ve m7’de, dört el parçaları m4, m7, m8’de, hazırlık çalışmaları tüm metotlarda, teknik alıştırmalar ise m1 dışındaki diğer metotlarda yer almaktadır. Hazırlık çalışmaları öğrenciden beklenen teknik ya da teorik bilginin genellikle 1 satırı geçmeyen kısa bir tanıtımı şeklindedir. Teknik alıştırmalar ise kazanılması hedeflenen konu ya da becerinin öğrenilmesini, pekişmesini sağlamak amacıyla yazılmış etütlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Yetişkinlerin bir müzik aleti çalmaya yönelik geliştirdikleri olumlu tutum, çalgı çalma, müzik yapma eğilimlerine yapıcı yönde etki edebilmektedir. Bu olumlu bakış açısı sayesinde yetişkinlerin çalgı çalmaya yönelik becerilere istek ve hevesle odaklanmaları mümkündür. Çalgı çalmayı öğrenmek ve çalma becerisini geliştirmek ciddi bir çaba gerektirir. Çalma esnasında düzenli tekrar ve alıştırmalar çalgı çalan kişilerin gündelik uygulamalarıdır. Bu sürece ayrılan zaman miktarıyla çalgı çalmada geline teknik ve müzikal beceri düzeyi doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, bir müzik aleti çalmak sadece verdiği olumlu his ile kalmaz, aynı zamanda sağlıklı bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişime de katkıda bulunabilir.

Piyano, elektronik versiyonlarının piyasaya sürülmesi ile ulaşılması gitgide kolaylaşan, Işkın ve Güdek’e göre (2019) dünya çapında kabul görmüş, çoksesli müzik yapmaya elverişli bir çalgı aletidir. Bu nedenle çalgı eğitimlerinin içinde sıklıkla kullanılmaktadır (Işkın ve Güdek, 2019). Eğitimcilerin piyano eğitiminin başlangıcında öğrencilerine temel becerileri, doğru el pozisyonunu, sağlam bir ritim duygusunu ve teknik

sorunların üstesinden gelme ve müzikal bir yorum elde etmeyi nihai hedef olarak belirlemelidir. Bu amaca ulaşmak için doğru yaklaşım ve yöntemi seçmek en iyi sonucu almak açısından önemlidir (Barsamyan, 2019).

Yetişkinlerin piyano metodu seçiminde kendi düzeylerine uygun kitaplar tercih edilmelidir. İhtiyaç, istek, hedef ve kazanımlar doğrultusunda seçilip kullanılan egzersiz, etüt ve/veya eserlerden oluşan çalışma kitapları piyano öğretiminde süreci belirlemektedir. Bu kitaplar, sürecin verimli geçmesi ve hedef davranışların kazanılması açısından büyük önem taşımaktadır (Özkan ve Güdek, 2021). Yetişkinlerin çaldığı parçaların, çocukların çaldığından daha aktif parçalar olduğunu bilerek bu alandaki gereksinimleri dikkate almak ve materyal seçiminde kendilerine daha fazla seçme hakkı vermek gerekir (Ercan, 2008).

Bu araştırmada yetişkinler için tasarlanmış piyano metotları basım özellikleri, temel müzik bilgileri, temel teknik beceriler ve metotlarda kullanılan piyano parçaları açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki metotlarda, değerlendirme ölçütlerinin büyük bir kısmına yer verildiği görülmüştür. Metotların konuları ele alış biçiminde, konuları işleyiş ve örneklendirmesinde farklılıklar olması metotların güçlü ya da eksik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle piyano eğitimcilerinin farklı metotları kullanarak derslerini yürütmesi, öğrencilerin piyano çalmada hedeflenen teknik ve müzikal becerilere ulaşmasında daha faydalı olabilecektir.

Kaynakça

- Barsamyan, M. (2019). Piano education in adults, *Educational Research and Reviews*, 14(13), 458-464, <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3695>
- Bugos, J.A. (2014). Adult learner perceptions: perspectives from beginning musicians (ages 60–86 years), *National Association for Music Education Reports*, 32(2) 26–34.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, H.L. (1996). *An investigation of self-directed learning among non-music major adult piano learners in one-to-one piano instruction* (Yayınlanmamış doktora tezi). Teachers College, Columbia University, US.
- Curran, D.T. (2019). *Qualitative investigation of the andragogical teaching methods used in adult group piano/organ instruction* (Yayınlanmamış doktora tezi). Education Faculty of Lindenwood University, US.
- Çınardal, F. C. ve Çilden, Ş. (2016). Keman eğitiminde kullanılan M. Crickboom metodunun birinci fasikülünün incelenmesi, *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 131-145.
- Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi teorileri*. Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Ercan, N. (2008). *Piyano eğitiminde ilke ve yöntemler*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Işkın, S. ve Güdek, B. (2019). Yetişkin müzik eğitiminde kullanılan piyano çalışma kitapları, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(44), 3307-3322.
- Kwon, S. (2006). *A development of korean piano method with accompaniment midi disks for college music majors whose primary instrument is not piano* (Yayınlanmamış doktora tezi). Teachers College, Columbia University, US.
- Kuzu, A. (2013). Araştırmaların planlanması. A.A. Kurt. (Editör.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.19-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Offset Facilities.
- Maris, B.E. (2000). *Making music at the piano: learning strategies for adult students*, USA: Oxford University Press.
- Maydwell, F. (2007). *Piano teaching*, Australia: New Arts Press of Perth.
- Mizok-Taylor, R.J. (2008). *Promoting self-directed learning in adult piano instruction* (Yayınlanmamış doktora tezi). West Virginia University, US.
- Özkan, V. ve Güdek, B. (2021). Piyano eğitiminde yetişkin öğrencilerin kendi başına öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik piyano metotlarının

incelenmesi. *Turkish Studies- Education*, 16(5), 2359-2383. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52688>

Sönmez, V. ve Güldüren-Alacapınar, F.G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Wristen, B. (2006). Demographics and motivation of adult group piano students, *Music Education Research*, 8(3), 387-406, <https://doi.org/10.1080/14613800600957503>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 10

5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ DEMOKRATİK KÜLTÜR BİLİNCİ BOYUTLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN¹

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

GİRİŞ

Çağlar boyunca demokrasiyi benimsemiş ve demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürmüş uluslar, demokrasiyi anlatmak için çeşitli tanımlar yapmışlardır. Yapılan birçok tanımda birleşilen nokta demokrasinin yalnızca bir yönetim biçimi değil bir yaşam biçimi olduğu düşüncesidir (Gözütok, 1995; Sever, 1998; Yeşil, 2001; Yanıklar & Elyıldırım, 2004; Sütel, 2010; Semiz, 2010; Bakır, 2012). Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi demokratik kültür bilinci edinmiş ve bunu kalıcı davranışa dönüştürmüş bireylerin varlığına bağlıdır. Demokratik kültür bilinci kişi haklarına, başka inançlara, farklılıklara saygı duyan, toplumsal kurallara uyan, doğa bilinci edinmiş, hoşgörölü ve uzlaşmaya açık, eşitliği ve özgürlüğü önceleyen bir düşünceye ve estetik duyarlığa sahip bireylerin benimsediği tutum ve davranışların bütünüdür (Gedikoğlu Özilhan, 2016). Her şeyden önce yaşam biçimine dönüşmüş bir demokrasiden söz etmek için demokratik eğitim önkoşuldur.

Demokratik Eğitim

Demokratik bir toplum olmanın temel koşulu, demokratik bir eğitimidir (Morrison, 2008; Hotaman, 2010). Bir ülkede demokratik alışkanlıklar ancak demokratik bir eğitim sistemi içerisinde kazandırılabilir (Gömleksiz, 1988; Gürşimşek & Göregenli, 2004; Akbaşlı, Yanpar-Yelken & Sünbül, 2010; Hotaman, 2010; Dewey, 2004). Demokratik eğitim, “Demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürölüp, öğrenme yaşantıları yoluyla toplumun genç bireyelerine kazandırıldığı eğitim”; “İnsanların sınıf, ırk, cinsiyet, düşünce farklılığına göre değil, bireysel kavrama gücüne dayalı olarak düzenlenen eğitim” (Hotaman, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Türk Eğitim Sistemini yapılandıran yasalar, yönergeler ve yönetmelikler içinde de demokratik eğitimin önemi vurgulanmıştır. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Yasasında eğitimin “temel ilkeleri” başlığı altında sıralanan ilkelerinin 11. Maddesi “Demokrasi Eğitimi” başlığını taşımaktadır. Bu yasaya göre Türk Milli Eğitiminin genel amacının “insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş (...) hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve

teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler” yetiştirmek olduğu dile getirilmiştir. (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Milli Eğitim Bakanlığı (2004) tarafından öğrencilerde demokrasi kültürünü oluşturma amacıyla yaşama geçirilen “MEB Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” ise 18 Nisan 2019 tarihinde ilgili makam oluru ile herhangi bir gerekçe gösterilmeden yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2019). Demokrasinin toplumun tüm kesimlerince anlaşılması, benimsenmesi ve yaşam biçimine dönüşüp uygulanması için bu ve benzer proje ve uygulamaların uygulamadan kaldırılmasının aksine yeni projelerle sayılarının artırılması önem taşımaktadır. MEB tarafından yürürlüğe konacak proje ve uygulamalar, yönergeler ve yasalar, toplumda demokrasi bilinci uyandırma, geliştirme ve davranışa dönüştürmede, okullarımızın demokratikleşmesinde ve genç neslin demokratik yaşam biçimine uygun olarak yetişmesinde önemli rol oynayacaktır.

Demokratik Kültür Bilinci Edindirme Sürecinde Türkçe Ders Kitaplarının İşlevi

Demokratik eğitimin amacı, bağımsız, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirel düşünme becerisi edinmiş; sorunlarını kaba güce başvurmadan iletişim yoluyla çözen, duyarlı, teknolojiyi yararlı biçimde kullanan, yurt ve dünya sorunlarıyla ilgilenen, ulusal ve evrensel değerlere önem veren yurttaşlar yetiştirmektir. Bu yurttaşları yetiştirme süreci de evde demokratik anne-baba tutum ve davranışlarıyla; okulda demokratik öğretmen ve yöneticiler, sınıf ortamları, ders kitapları, eğitim durumları, yöntemler, teknikler ve etkinlikler ile gerçekleşecektir (Gedikoğlu Özilhan,2016). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde okullarda temel materyal olarak kullanılan ders kitapları önem taşımaktadır. Demokratik kültür bilinci edindirmek yalnızca vatandaşlık bilgisine yönelik derslerin ya da Türkçe programının belirli temalarının amacı değil eğitim programında yer alan bütün derslerin amacı olmalıdır. Bu yüzden hazırlanan bütün ders kitaplarının demokratik bir içerikle donatılması gerekir. Bu bilinci edindirme sürecinde önemli bir sorumluluğun Türkçe derslerine ve bu derslerin yürütülmesinde temel materyal olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarına düştüğünü söylemek yanlış olmaz. Her ne kadar geleneksel öğretim yöntemleriyle demokratik kültür bilinci edindirmek güç (Schweisfurth, 2002) olsa da ülkemizde hala eğitim öğretim sürecinin odağında ders kitapları bulunmaktadır. Ancak Sever (2006)’in de belirttiği gibi demokratik

bir eğitim-öğretim sürecinde tek materyale bağlı uygulamalar yerine, çok uyaranlı eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

Türkçe derslerinde demokratik kültür bilincinin etkili bir biçimde oluşturulabilmesi için de ders kitaplarında ve öğrenme öğretme süreçlerinde demokratik düzenlemelerin yapılması önem arz etmektedir. Türkçe ders kitaplarında demokrasiyle, demokratik haklarla, demokratik yaşam biçimiyle ilgili şiirlere, öykülere, anılara, romanlardan parçalara; hakların ve özgürlüklerin elde edilmesi için verilen savaşmaları anlatan; bireylerin ve çocukların haklarını konu alan gerçek ve kurgusal olayları içeren metinlere yer verilebilir. Öğrencilerden metinlerdeki durumları demokrasi bağlamında yorumlamaları istenebilir. Çocukların kendilerinin ve yakınlarının deneyimlerini paylaşmasına olanak verecek soru ve etkinliklere yer verilebilir; böylelikle farklı düşüncelerin rahatlıkla ifade edilebileceği demokratik ortamlar yaratılarak öğrencilerin bu kavram üzerinde eleştirel düşünce üretmesine olanak sağlanabilir (Karaman Kepenekci, 2000; Aslan & Karaman Kepenekci, 2008; Aslan, 2011; Karaman Kepenekci & Aslan 2011). Sözü edilen Demokratik içeriklerle kurgulanmış Türkçe ders kitapları kılavuzluğunda demokratik sınıf ortamlarında demokratik yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen eğitimle demokratik topluma ulaşma amacı gerçekleştirilebilir.

Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında demokratik kültür bilinciyle ilgili betimsel (Sever, 1998; Çer, 2000; Sütel, 2010) değerlendirmelerin yapıldığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin demokratik algılarının, bilinçlerinin, eğilimlerinin, değerlerin, tutum ve davranışlarının (Gömlüksiz, 1988; Gözütok 1995; Yeşil, 2001; Gürşimşek & Göregenli, 2004; Akbaşı, Yanpar-Yelken & Sünbül, 2010; Cavkaytar, 2013; Gedikoğlu Özilhan, 2016; Düzkaya, 2021) incelendiği, demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim ile (Schweisfurth, 2002; Branson, 2004; Yanıklar & Elyıldırım, 2004; Morrison, 2008; Hotaman, 2010; Okutan, 2010; Semiz, 2010; Kükürtçü, 2019) ilgili, Türkçe ders kitaplarının demokratik kültür bilinci bağlamında incelendiği (Karaman Kepenekci & Aslan, 2011; Kılınc ve Tunçbilek, 2012; Akyol & Özunal, 2015) ve konuyu farklı açılardan inceleyen (Turhan & Çer, 2017) çeşitli araştırmalar vardır. Ancak Türkçe ders kitaplarının (5-8. Sınıf) temalarındaki metinlerin tamamını demokratik kültür bilincini oluşturan boyutlar açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarında (5-8. Sınıf) yer alan metinleri araştırmacı tarafından geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”(D.K.B.Ö.)nde yer alan boyutlar bağlamında incelemektir.

Demokratik kültür bilinci edindirme sürecinde ders kitaplarının önemi düşünüldüğünde yapılan bu çalışmayla 5-8. Sınıf Türkçe ders kitap-

larındaki temalarda yer alan yazınsal ve bilgilendirici metinlerin ne kadarının demokratik kültür bilinci edinimini sağlayan boyutlar ekseninde yapılandırıldığı somut verilerle ortaya konmuştur. Böyle bir alışma 5-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarının demokratik kültür bilinci edindirme amacını ne kadar önceleyerek hazırlandığını ortaya koymasını ve bu konuda yeni çalışmalar yapılmasına uygun ortam yaratması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın alışma materyallerini 2019-2020 eğitim-ğretim yılı için hazırlanmış ve halen kullanılan 5-8. Sınıf Türkçe Ders Kitapları oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ders kitaplarında (5-8. Sınıf) yer alan metinlerin türlerine göre dağılımını nasıldır?
2. “Demokratik Kültür Bilinci leği” boyutlarına göre Türkçe ders kitaplarında (5-8. Sınıf) yer alan metin türlerinin dağılımını nasıldır?
3. “Demokratik Kültür Bilinci leği” boyutlarına göre Türkçe ders kitaplarında (5-8. Sınıf) yer alan temalardaki metin dağılımını nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun biçimde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri doküman incelemesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Aypay vd., 2011).

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verilerini 5., 6., 7., ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim-ğretim yılı için hazırlanmış farklı yayınevlerinin Türkçe ders kitapları arasında tarama yapılmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında Anıttepe Yayıncılık, 6. sınıf Türkçe ders kitabında Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 8. sınıf Türkçe ders kitabında Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 7. sınıf Türkçe ders kitabında ise zgn Matbaacılık Sanayi ve Ticaret A.ř. tarafından basılan ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 18.04.2019 tarihinden itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen kitap araştırmada incelenmek üzere seçilmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında farklı bir yayınevinin seçilme nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı yayınına ulaşılamamış olmasıdır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Demokratik Kültür Bilinci leği kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık

güvenirlilik katsayısı 0.87'dir. Ölçek 10 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “Kişi Haklarına Saygı”, “Başka İnançlara Saygı”, “Doğa Bilinci”, “Canlıların Yaşam Hakkı”, “Toplumsal Kurallara Uyuma”, “Hoşgörü Kültürü”, “Özgürlük Düşüncesi”, “Eşitlik Düşüncesi”, “Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü”, “Estetik Bilinç”tir.

Verilerin Çözümlemesi

Doküman analizi için toplanan Türkçe ders kitabındaki metinler Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlara dayalı olarak incelenmiştir. Metinler yer aldıkları temaya ve türlerine göre D.K.B.Ö. boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflamanın ardından, veriler frekans ve yüzde olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Metinlerin boyutlara göre sınıflandırılması işlemi araştırmacı ve bir başka alan uzmanı tarafından gerçekleştirilerek “güvenirlilik” işlemleri yapılmıştır. Değerlendiriciler arasındaki uyum katsayısını belirlemek için Krippendorff Alfa katsayısı (α) ile hesaplama yapılmıştır. Bu katsayı puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Krippendorff, 1995). Yapılan istatistiksel hesaplama sonucu puanlayıcılar arasındaki uyum değerinin yani Krippendorff Alfa katsayısının (α) .77 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değer aralıklarına göre bakıldığında değerlendiriciler arasında uyumun orta ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmadaki metinlerin bazılarının iki boyut için de uygun olduğu görülmüştür. Böyle durumlarda “hem Doğa Bilinci hem de Canlıların Yaşam Hakkı boyutlarında yer almaktadır” gibi ikili kodlamalar yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında, dört ders kitabındaki 205 metin “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nde yer alan 10 boyut bağlamında incelenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin %31,91'i (n=15) bilgilendirici metin, %29,79'u (n=14) öykü, %21,28'i (n=10) şiir, %4,26'sı (n=2) deneme, %4,26'sı (n=2) tiyatro metni, %2,13'ü (n=1) efsane, %2,13'ü (n=1) kısaltılmış destan, %2,13'ü (n=1) masal ve %2,13'ü (n=1) ise şarkıdır. Metinlerin %31,91'i (n=15) öğretici iken %68,09'u (n=32) ise yazınsal metindir. Bu metin türlerine göre D.K.B.Ö boyutlarının dağılımı aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 1. D.K.B.Ö Boyutlarına Göre 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı

| 5. Sınıf | Doğa Bilinci | | Özgürlük Düşüncesi | | Eşitlik Düşüncesi | |
|----------------|--------------|-------|--------------------|-------|-------------------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Bilgilendirici | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | | |
| Öykü | 1 | 7,69 | 3 | 23,07 | | |
| Şiir | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 |
| Tiyatro metni | | | 1 | 7,69 | | |
| Şarkı | 1 | 7,69 | | | | |

Tablo 1'e göre 5. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki 3 bilgilendirici metnin 2'si (%15,38) Doğa Bilinci, 1'i (%7,69) Özgürlük Düşüncesi boyutunda; 4 öykünün 3'ü (%23,07) Özgürlük Düşüncesi 1'i (%7,69) Doğa Bilinci boyutunda; 4 şiirin 2'si (%15,38) Özgürlük Düşüncesi, 1'i (%7,69) Doğa Bilinci, 1'i (%7,69) Eşitlik Düşüncesi boyutunda; 1 (%7,69) tiyatro metni Özgürlük Düşüncesi boyutunda; 1 (%7,69) şarkı Doğa bilinci boyutunda yer almaktadır. Deneme, Kısaltılmış Destan, Efsane ve Masal türlerinde D.K.B.Ö. boyutlarından herhangi birine uyan bir metin bulunamamıştır.

Tablo 2. D.K.B.Ö Boyutlarına Göre 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalardaki Metinlerin Dağılımı

| 5. Sınıf | Doğa Bilinci | | Özgürlük Düşüncesi | | Eşitlik Düşüncesi | |
|---------------------------|--------------|-------|--------------------|-------|-------------------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Birey ve Toplum | | | | | 1 | 7,69 |
| Milli Mücadele ve Atatürk | | | 5 | 38,45 | | |
| Doğa ve Evren | 5 | 38,45 | | | | |
| Milli Kültürümüz | | | 1 | 7,69 | | |
| Vatandaşlık | | | 1 | 7,69 | | |

Tablo 2'ye göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında %7,69'luk oranla 1 şiir Birey ve Toplum temasında Eşitlik Düşüncesi boyutunda; %38,45'lik oranla 2 şiir, 2 öykü, 1 bilgilendirici metin Milli Mücadele ve Atatürk temasında Özgürlük Düşüncesi boyutunda; %38,45'lik oranla 1 şiir, 1 öykü, 1 şarkı, 2 bilgilendirici metin Doğa ve Evren temasında Doğa Bilinci boyutunda; %7,69'luk oranla 1 tiyatro metni parçası Milli Kültürümüz temasında Özgürlük Düşüncesi boyutunda; %7,69'luk oranla 1 öykü metni Vatandaşlık temasında Özgürlük Düşüncesi boyutunda yer almaktadır. Sağlık ve Spor, Erdemler ve Bilim ve Teknoloji temalarında D.K.B.Ö. boyutlarından herhangi birine uyan edebi türde bir metin bulunamamıştır. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında bulunan toplam 47 metnin 13'ü D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintili ve %27,65'lik oranla yer almaktadır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin %43,10'u (n=25) bilgilendirici metin, %20,68'i (n=12) şiir, %17,24'ü (n=10) öykü, %6,89'u (n=4) anı, %5,17'si (n=3) deneme, %3,44'ü (n=2) fıkra, %1,72'si (n=1) tiyatro metni, %1,72'si (n=1) türküdür. Metinlerin %43,10'u (n=25) öğretici iken %56,90'ı (n=33) ise yazınsal metindir. Bu metin türlerine göre D.K.B.Ö boyutlarının dağılımı aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 3. D.K.B.Ö Boyutlarına Göre 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı

| 6. Sınıf | Kişi Haklarına Saygı | | Başka İnançlara Saygı | | Doğa Bilinci | | Canlıların Yaşam Hakkı | | Hoşgörü Kültürü | | Özgürlük Düşüncesi | | Eşitlik Düşüncesi | | Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü | | Estetik Bilinç | | |
|-----------------------|----------------------|------|-----------------------|------|--------------|-------|------------------------|-------|-----------------|------|--------------------|-------|-------------------|-------|------------------------------|------|----------------|------|--|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | |
| Bilgilendirici | | | | | 3 | 17,64 | 3 | 17,64 | 1 | 5,88 | 2 | 11,76 | | | | | | | |
| Şiir | | | | | | | | | 1 | 5,88 | 4 | 23,52 | | | | | | | |
| Öykü | | | | | | | 1 | 5,88 | | | | | 2 | 11,76 | | | | | |
| Anı | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5,88 | |
| Deneme | 1 | 5,88 | 1 | 5,88 | | | | | | | | | | | 1 | 5,88 | | | |
| Türkü | | | | | | | | | | | 1 | 5,88 | | | | | | | |

Tablo 3'e göre 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki 6 bilgilendirici metnin 3'ü (%17,64) hem Doğa Bilinci hem de Canlıların Yaşam Hakkı boyutunda, 2'si (%11,76) Özgürlük Düşüncesi boyutunda, 1'i (%5,88)

Hoşgörü Kültürü boyutunda; 5 şiirin 4'ü (%23,52) Özgürlük Düşüncesi, 1'i (%5,88) Hoşgörü Kültürü boyutunda; 3 öykünün 2'si (%11,76) Eşitlik Düşüncesi, 1'i (%5,88) Canlıların Yaşam Hakkı boyutunda; 1 (%5,88) anı Estetik Bilinç boyutunda; 1 (%5,88) deneme hem Kişi Haklarına Saygı hem Başka İnançlara Saygı hem de Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü boyutunda; 1 (%5,88) türkü Özgürlük Düşüncesi boyutunda yer almaktadır. Fıkra türünde ve Tiyatro metninde D.K.B.Ö. boyutlarından herhangi birine uyan bir metin bulunamamıştır.

Tablo 4. D.K.B.Ö Boyutlarına Göre 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalardaki Metinlerin Dağılımı

| 6. Sınıf | Kişi Haklarına Saygı | | Başka İnançlara Saygı | | Doğa Bilinci | | Canlıların Yaşam Hakkı | | Hoşgörü Kültürü | | Özgürlük Düşüncesi | | Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü | | Estetik Bilinç | |
|---------------------------|----------------------|------|-----------------------|------|--------------|-------|------------------------|-------|-----------------|------|--------------------|-------|------------------------------|------|----------------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Okuma Kültürü | | | | | | | | | 1 | 5,88 | | | | | 3 | 17,64 |
| Milli Mücadele ve Atatürk | | | | | | | | | | | 6 | 35,28 | | | | |
| Erdemler | | | | | | | 1 | 5,88 | | | | | | | | |
| Doğa ve Evren | | | | | 3 | 17,64 | 3 | 17,64 | | | | | | | | |
| Milli Kültürümüz | | | | | | | | | | | 1 | 5,88 | | | | |
| Birey ve Toplum | 1 | 5,88 | 1 | 5,88 | | | | | 1 | 5,88 | | | 1 | 5,88 | | |

Tablo 4'e göre 6. sınıf Türkçe ders kitabında %5,88'lik oranla 1 şiir Okuma Kültürü temasında Hoşgörü Kültürü boyutunda, %17,64'lük oranla 2 öykü, 1 anı Okuma Kültürü Temasında Estetik Bilinç boyutunda; %35,28'lik oranla 3 şiir, 2 bilgilendirici metin, 1 türkü Milli Mücadele ve Atatürk temasında Özgürlük Düşüncesi boyutunda; %5,88'lik oranla 1 öykü Erdemler temasında Canlıların Yaşam Hakkı boyutunda; %17,64'lük oranla 3 bilgilendirici metin Doğa ve Evren temasında hem Doğa Bilinci hem de Canlıların Yaşam Hakkı boyutlarında; %5,88'lik oranla 1 şiir Milli Kültürümüz temasında Özgürlük Düşüncesi boyutunda; %5,88'lik oranla 1 deneme Birey ve Toplum temasında hem Kişi Haklarına Saygı hem Başka İnançlara Saygı hem de Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü boyutlarında, %5,88'lik oranla 1 bilgilendirici metin Birey ve Toplum temasında Hoşgörü Kültürü boyutunda yer almaktadır. Bilim ve Teknoloji

ve Sağlık ve Spor temalarında D.K.B.Ö. boyutlarından herhangi birine uyan edebi türde bir metin bulunamamıştır. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında bulunan toplam 58 metnin 17'si D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintili ve %29,30'luk oranla yer almaktadır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin %26,66'sı (n=12) bilgilendirici metin, %26,66'sı (n=12) öykü, %22,22'si (n=10) şiir, %6,66'sı (n=3) anı, %6,66'sı (n=3) deneme, %4,44'ü (n=2) masal, %2,22'si (n=1) roman parçası, %2,22'si (n=1) şarkı, %2,22'si (n=1) tiyatro metnidir. Metinlerin %26,66'sı (n=12) öğretici iken %73,34'ü (n=33) ise yazımsal metindir. Bu metin türlerine göre D.K.B.Ö boyutlarının dağılımı aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 5. D.K.B.Ö Boyutlarına Göre 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı

| 7. Sınıf | Kişi Haklarına Saygı | | Doğa Bilinci | | Canlıların Yaşam Hakkı | | Özgürlük Düşüncesi | | Eşitlik Düşüncesi | | Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü | | Estetik Bilinç | |
|----------------|----------------------|------|--------------|-------|------------------------|-------|--------------------|-------|-------------------|-------|------------------------------|------|----------------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Bilgilendirici | | | 1 | 5,26 | | | 1 | 5,26 | | | | | 2 | 10,52 |
| Öykü | | | 2 | 10,52 | 3 | 15,78 | 1 | 5,26 | | | | | 1 | 5,26 |
| Şiir | | | 3 | 15,78 | 1 | 5,26 | 2 | 10,52 | | | | | 1 | 5,26 |
| Anı | 1 | 5,26 | 1 | 5,26 | | | 1 | 5,26 | 2 | 10,52 | | | | |
| Deneme | | | | | | | | | | | 1 | 5,26 | | |

Tablo 5'e göre 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki 4 bilgilendirici metnin 2'si (%10,52) Estetik Bilinç boyutunda, 1'i (%5,26) Doğa Bilinci boyutunda, 1'i (%5,26) Özgürlük Düşüncesi boyutunda; 5 öykünün 2'si (%10,52) hem Doğa Bilinci hem de Canlıların Yaşam Hakkı boyutlarında, 1'i (%5,26) Canlıların Yaşam Hakkı boyutunda, 1'i (%5,26) Özgürlük Düşüncesi boyutunda, 1'i (%5,26) Estetik Bilinç boyutunda; 6 şiirin 2'si (%10,52) Özgürlük Düşüncesi boyutunda, 2'si (%10,52) Doğa Bilinci boyutunda 1'i (%5,26) hem Doğa Bilinci hem de Canlıların Yaşam Hakkı boyutlarında, 1'i (%5,26) Estetik Bilinç boyutunda; 3 anının 1'i (%5,26) hem Doğa Bilinci hem de Eşitlik Düşüncesi boyutlarında, 1'i (%5,26) hem Özgürlük Düşüncesi hem de Eşitlik Düşüncesi boyutlarında, 1'i (%5,26) Kişi Haklarına Saygı boyutunda; 1 (%5,26) deneme Uzlaşma

Düşüncesi ve Kültürü boyutunda yer almaktadır. Masal, Şarkı, Tiyatro metni ve Roman parçasında D.K.B.Ö. boyutlarından herhangi birine uyan bir metin bulunamamıştır.

Tablo 6. D.K.B.Ö Boyutlarına Göre 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalardaki Metinlerin Dağılımı

| 7. Sınıf | Kişi Haklarına Saygı | | Doğa Bilinci Canlıların Yaşam Hakkı | | | | Özgürlük Düşüncesi | | Eşitlik Düşüncesi | | Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü | | Estetik Bilinç | |
|---------------------------|----------------------|------|-------------------------------------|------|---|-------|--------------------|-------|-------------------|-------|------------------------------|------|----------------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Erdemler | | | 1 | 5,26 | 2 | 10,52 | | | | | | | | |
| Milli Mücadele ve Atatürk | 1 | 5,26 | 1 | 5,26 | | | 3 | 15,78 | 2 | 10,52 | | | | |
| Duygular | | | | | | | | | | | 1 | 5,26 | 1 | 5,26 |
| Milli Kültürümüz | | | | | | | 2 | 10,52 | | | | | | |
| Doğa ve Evren | | | 5 | 26,3 | 2 | 10,52 | | | | | | | | |
| Sanat | | | | | | | | | | | | | 3 | 15,78 |

Tablo 6'ya göre 7. sınıf Türkçe ders kitabında %5,26'lık oranla 1 şiir Erdemler temasında hem Canlıların Yaşam Hakkı hem de Doğa Bilinci boyutlarında, %5,26'lık oranla 1 öykü Erdemler temasında Canlıların Yaşam Hakkı boyutunda; %15,78'lik oranla 1 anı hem Özgürlük Düşüncesi hem de Eşitlik Düşüncesinde, 1 şiir ve 1 öykü Milli Mücadele ve Atatürk temasında Özgürlük Düşüncesi boyutunda; %5,26'lık oranla 1 anı hem Eşitlik Düşüncesi hem Doğa Bilinci boyutunda ve %5,26'lık oranla 1 anı Kişi Haklarına Saygı boyutlarında Milli Mücadele ve Atatürk temasında; %5,26'lık oranla 1 deneme Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü boyutunda, %5,26'lık oranla 1 öykü Estetik Bilinç boyutunda Duygular temasında; %10,52'lik oranla 1 bilgilendirici metin ve 1 şiir Milli Kültürümüz temasında Özgürlük Düşüncesi boyutunda; %26,30'luk oranla 2 öykü hem Doğa Bilinci hem de Canlıların Yaşam Hakkı boyutunda, 1 bilgilendirici metin Doğa Bilinci boyutunda ve 2 şiir Doğa Bilinci boyutunda Doğa ve Evren Temasında; %15,78'lik oranla 2 bilgilendirici metin ve 1 şiir Sanat temasında Estetik Bilinç boyutunda yer almaktadır. Kişisel Gelişim ve Bilim ve Teknoloji temalarında D.K.B.Ö. boyutlarından herhangi birine uyan edebi türde bir metin bulunamamıştır. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitap-

larında bulunan toplam 45 metnin 19'u D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintili ve %42,22'lik oranla yer almaktadır.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin %27,27'si (n=15) şiir, %23,63'ü (n=13) öykü, %23,63'ü (n=13) bilgilendirici metin, %10,90'u (n=6) deneme, %1,81'i (n=1) anı, %1,81'i (n=1) masal, %1,81'i (n=1) roman parçası, %1,81'i (n=1) türkü, %1,81'i (n=1) tiyatro metni, %1,81'i (n=1) gazete yazısı, %1,81'i (n=1) kısaltılmış destan, %1,81'i (n=1) fıkradır. Metinlerin %23,63'ü (n=13) öğretici iken %76,37'si (n=42) ise yazınsal metindir. Bu metin türlerine göre D.K.B.Ö boyutlarının dağılımı aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 7. D.K.B.Ö Boyutlarına Göre 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı

| 8. Sınıf | Doğa Bilinci | | Canlıların Yaşam Hakkı | | Hoşgörü Kültürü | | Özgürlük Düşüncesi | | Eşitlik Düşüncesi | | Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü | | Estetik Bilinç | |
|------------------------|--------------|-------|------------------------|-------|-----------------|---|--------------------|-------|-------------------|-------|------------------------------|---|----------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Şiir | | | | | | | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | | | | |
| Öykü | | | 2 | 15,38 | | | 1 | 7,69 | | | | | | |
| Bilgilendirici 2 Metin | 2 | 15,38 | | | | | | | 2 | 15,38 | | | 1 | 7,69 |
| Deneme | | | | | | | 1 | 7,69 | | | | | | |
| Anı | | | | | | | 1 | 7,69 | | | | | | |

Tablo 7'ye göre 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki 3 şiirin 2'si (%15,38) Özgürlük Düşüncesi boyutunda, 1'i (%7,69) Estetik Bilinç boyutunda; 3 öykünün 2'si (%15,38) Canlıların Yaşam Hakkı boyutunda, 1'i (%7,69) Özgürlük Düşüncesi boyutunda; 5 bilgilendirici metnin 2'si (%15,38) Doğa Bilinci boyutunda, 2'si (%15,38) Eşitlik Düşüncesi boyutunda 1'i (%7,69) Estetik Bilinç boyutunda; 1 (%7,69) deneme Özgürlük Düşüncesi boyutunda; 1 (%7,69) anı Özgürlük Düşüncesi boyutunda yer almaktadır. Masal, Türkü, Gazete Yazısı, Kısaltılmış Destan, Fıkra, Tiyatro metni ve Roman parçasında D.K.B.Ö. boyutlarından herhangi birine uyan bir metin bulunamamıştır.

Tablo 8. D.K.B.Ö Boyutlarına Göre 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalardaki Metinlerin Dağılımı

| 8. Sınıf | Doğa Bilinci | | Canlıların Yaşam Hakkı | | Özgürlük Düşüncesi | | Eşitlik Düşüncesi | | Estetik Bilinç | |
|---------------------------|--------------|------|------------------------|-------|--------------------|-------|-------------------|------|----------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Milli Mücadele ve Atatürk | | | | | 5 | 38,45 | | | 1 | 7,69 |
| Bilim ve Teknoloji | 1 | 7,69 | | | | | 1 | 7,69 | | |
| Birey ve Toplum | | | | | | | 1 | 7,69 | | |
| Doğa ve Evren | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 | | | | | | |
| Vatandaşlık | | | | | | | 1 | 7,69 | | |

Tablo 8'e göre 8. sınıf Türkçe ders kitabında %38,45'lik oranla 2 şiir, 1 öykü, 1 deneme, 1 anı Özgürlük Düşüncesi boyutunda ve %7,69'luk oranla 1 bilgilendirici metin Estetik Bilinç boyutunda Milli Mücadele ve Atatürk temasında; %7,69'luk oranla 1 bilgilendirici metin Doğa Bilinci boyutunda ve %7,69'luk oranla 1 şiir Estetik Düşüncesi boyutunda Bilim ve Teknoloji temasında; %7,69'luk oranla 1 bilgilendirici metin Eşitlik Düşüncesi boyutunda Birey ve Toplum temasında; %15,38'lik oranla 2 öykü Canlıların Yaşam Hakkı boyutunda ve %7,69'luk oranla 1 bilgilendirici metin Doğa Bilinci boyutunda Doğa ve Evren temasında; %7,69'luk oranla 1 bilgilendirici metin Eşitlik Düşüncesi boyutunda Vatandaşlık temasında yer almaktadır. Erdemler, Zaman ve Mekân ve Milli Kültürümüz temalarında D.K.B.Ö. boyutlarından herhangi birine uyan edebi türde bir metin bulunamamıştır. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında bulunan toplam 55 metnin 13'ü D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintili ve %23,63'lük oranla yer almaktadır.

5., 6., 7., ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 205 metnin 62'si (5. sınıf, 13 metin; 6. sınıf, 17 metin; 7. sınıf 19 metin; 8. sınıf, 13 metin) D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintili ve toplam %30, 24'lük oranla yer almaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkçe ders kitaplarında (5-8. Sınıf) yer alan metinler araştırmacı tarafından geliştirilen "Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği"(D.K.B.Ö.)nde yer alan boyutlar bağlamında incelenmiştir. Yapılan incelemenin sonunda dört ders kitabında da demokratik kültür bilinci

edindirme özelliği taşıyan metin sayısının azlığı göze çarpmıştır (5. Sınıf % 27,65; 6. Sınıf % 29,30; 7. Sınıf %42,22 8. Sınıf %23,63). Yani Türkçe ders kitaplarında (5-8. Sınıf) yer alan metinlerin büyük bir kısmı demokratik kültür bilinci edindirecek özellikte değildir.

Araştırma sonuçlarına göre 5. Sınıf Türkçe ders kitabında toplam 47 metin bulunmaktadır. Bunların 13'ü Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlara uygun kaleme alınmıştır. Bu metinlerden 3'ü bilgilendirici, 4'ü öykü, 4'ü şiir, 1'i tiyatro metni ve 1'i şarkı türündedir. Yine 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 5 metnin Doğa Bilinci, 7 metnin Özgürlük Düşüncesi ve 1 metnin de Eşitlik düşüncesi boyutlarına uygun olduğu saptanmıştır. Birey ve Toplum temasında 1, Milli Mücadele ve Atatürk temasında 5, Doğa ve Evren temasında 5, Milli Kültürümüz temasında 1 ve Vatandaşlık temasında 1 metin Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlarla ilintilidir ve 5. Sınıf Türkçe ders kitabında %27,65'lik oranla yer almaktadır.

6. Sınıf Türkçe ders kitabında toplam 58 metin bulunmaktadır. Bunların 17'si Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlara uygun kaleme alınmıştır. Bu metinlerden 6'sı bilgilendirici, 5'i şiir, 3'ü öykü, 1'i anı, 1'i deneme ve 1'i türkü türündedir. 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 7 metnin Özgürlük Düşüncesi, 2 metnin Hoşgörü Kültürü, 2 metnin Eşitlik Düşüncesi, 1 metnin Estetik Bilinç, 1 metnin Canlıların Yaşam Hakkı, 3 metnin hem Doğa Bilinci hem de Canlıların Yaşam Hakkı, 1 metnin de hem Kişi Haklarına Saygı hem Başka İnançlara Saygı hem de Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü boyutlarına uygun olduğu saptanmıştır. Okuma Kültürü temasında 4, Milli Mücadele ve Atatürk temasında 6, Erdemler Temasında 1, Doğa ve Evren temasında 3, Milli Kültürümüz temasında 1, Birey ve Toplum temasında 2 metin Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlarla ilintilidir ve 6. Sınıf Türkçe ders kitabında %29,30'luk oranla yer almaktadır. 6. Sınıf Türkçe ders kitabında 5. Sınıfa oranla daha dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Daha çeşitli türden metin daha çeşitli boyutta yer almaktadır.

7. Sınıf Türkçe ders kitabında toplam 45 metin bulunmaktadır. Bunların 19'u Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlara uygun kaleme alınmıştır. Bu metinlerden 4'ü bilgilendirici, 5'i öykü, 6'sı şiir, 3'ü anı ve 1'i deneme türündedir. 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 4 metnin Özgürlük Düşüncesi, 3 metin Doğa Bilinci, 1 metin Canlıların Yaşam Hakkı, 3 metnin hem Doğa Bilinci hem de Canlıların Yaşam Hakkı, 1 metnin hem Doğa Bilinci hem de Eşitlik, 4 metnin Estetik Bilinç, 1 metnin Kişi Haklarına Saygı, 1 metnin Hem Özgürlük hem de Eşitlik Düşüncesi ve 1 metnin Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü boyutlarına uygun olduğu saptanmıştır. Erdemler temasında 2, Milli Mücadele ve Atatürk temasında 5, Duygular Temasında 2, Milli Kültürümüz temasında 2, Doğa

ve Evren temasında 5, Sanat temasında 3 metin Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlarla ilintilidir ve 7. Sınıf Türkçe ders kitabında %42,22'lik oranla yer almaktadır. Bu bağlamda Demokratik kültür bilinci edindirmeye yönelik en fazla metnin 7.sınıf Türkçe ders kitabında olduğu saptanmıştır.

8. Sınıf Türkçe ders kitabında toplam 55 metin bulunmaktadır. Bunların 13'ü Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlara uygun kaleme alınmıştır. Bu metinlerden 3'ü şiir, 3'ü öykü, 5'i bilgilendirici metin, 1'i anı ve 1'i deneme türündedir. 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 5 metnin Özgürlük Düşüncesi, 3 metnin Eşitlik Düşüncesi, 2 metnin Canlıların Yaşam Hakkı, 2 metnin Doğa Bilinci, 1 metnin Estetik Bilinç boyutlarına uygun olduğu saptanmıştır. Milli Mücadele ve Atatürk temasında 6, Bilim ve Teknoloji temasında 2, Birey ve Toplum temasında 1, Doğa ve Evren temasında 3, Vatandaşlık temasında 1 metin Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği'nde yer alan boyutlarla ilintilidir ve 8. Sınıf Türkçe ders kitabında %23,63'lük oranla yer almaktadır.

5., 6., 7., ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 205 metnin 62'si (5. sınıf, 13 metin; 6. sınıf, 17 metin; 7. sınıf 19 metin; 8. sınıf, 13 metin) D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintili ve toplam %30, 24'lük oranla yer almaktadır.

2006 yılında yürürlüğe giren Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (s.56) okuma metinlerinde bulunması gereken özelliklerden demokratik kültür bilinciyle ilintili olanları şöyle sıralanmıştır: “Metinler, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır. Metinlerde millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır. Metinlerde siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır. Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır. Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır. Metinler öğrenciye eleştirel bakış açısı kazandıracak özellikler taşımamalıdır. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır. Metinler öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır”. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2019) amaçlarının anlatıldığı bölüm incelendiğinde ise 2006 yılından beri kullanılan programda yer alan demokratik kültür bilinciyle doğrudan ilgili bazı maddelerin yer almadığı gözlenmiştir.

Bu çalışmada da 2019 programı esas alınarak hazırlanan Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Bu kitaplarda Demokratik Kültür Bilinci edindire-

cek özelliikte metin sayısının azlığı programın 2006 programına göre daha az demokratik değerler taşımasına bağlanabilir.

Yeni programdaki temalara bakıldığında “Milli Mücadele ve Atatürk”, “Birey ve Toplum”, “Okuma Kültürü”, “İletişim”, “Hak ve Özgürlükler”, “Kişisel Gelişim”, “Doğa ve Evren”, “Sanat” ve “Vatandaşlık” temalarının yer aldığı belirlenmiştir. 2006 programından farklı olarak 2019 programına “Milli Mücadele ve Atatürk”, “Birey ve Toplum” ve “Vatandaşlık” temaları eklenmiştir. Demokratik kültür bilinci edindirebilecek tema sayısının artışı olumlu bir durumdur ancak bu temalarda yer alan metinlerin niteliği de oldukça önemlidir. Demokratik kültür bilinci edinimini destekleyecek metin seçimleriyle sürece olumlu katkılar yapılabilir. Ancak bulgular bölümünde yer alan yüzdeler metinlerdeki demokratik yoğunluğun azlığını gözler önüne sermektedir. Yine bulgular bölümünde yer alan tablolar incelendiğinde “İletişim” “Sağlık ve Spor”, “Zaman ve Mekân” ve “Kişisel Gelişim” temalarında demokratik kültür bilinci edindirme özelliği taşıyan herhangi bir metin örneği bulunmadığı saptanmıştır. Her ders kitabında D.K.B.Ö Boyutlarının özelliklerini taşıyan metin örnekleri yalnızca “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında yer almaktadır. Ancak burada temanın anlamsal açıdan genişletilmesinin demokratik kültür bilinci edinimi açısından daha geliştirici olacağı düşünülmektedir. Başka ülkelerin özgürlük ve bağımsızlık savaşımının da anlatıldığı metinlerin bu temada yer almasının öğrencinin belleğinde bu bilinci daha evrensel kavramasında önemli etki yaratacağı düşünülmektedir. Bu temayı metin sayısı bakımından “Doğa ve Evren” teması izlemektedir. Bu temada yer alan metinlerin yapısının daha dengeli olduğu söylenebilir. Ancak Demokratik kültürle doğrudan ilgili olduğu bilinen “Vatandaşlık” temasında tüm ders kitaplarında D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintilendirilen toplam iki metnin yer alması son derece çarpıcıdır. Aynı çarpıcı sonuç “Birey ve Toplum” temasında da karşımıza çıkmaktadır. Tüm ders kitaplarında D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilgili sadece dört metin saptanmıştır. Demokratik kültür edindirme sürecinin ailede başlayıp okulda devam ettiği düşünüldüğünde bu sürecin ardışıklık gösterdiği söylenebilir. Bu süreklilik içinde bu bilinç oluşumu, kazanımı, davranışa dönüşmesi ve kalıcılığı sağlanabilmesi için bu bilinci her derste ve o dersin ilgili materyalinin tüm metin, etkinlik ve görsellerinde edindirilmesi gerekmektedir. Yani bu bilinç edinimi için belirli temalar yeterli değildir. Her temada nitelikli metin seçimleriyle bu süreç işletilmelidir.

Araştırmanın bir başka bulgusu D.K.B.Ö. boyutlarına göre metin türlerinin dağılımıyla ilgilidir. Demokratik kültür bilinci edindirme sürecinin devamlılığı açısından tıpkı temalarda olduğu gibi metin türlerinde de aynı dağılım beklenmektedir. Ancak yapılan incelemede Fıkra, Kısaltılmış Destan, Efsane, Masal, Tiyatro Metni, Roman Parçası, Şarkı, Türkü ve

Gazete Yazısı türlerinin hiçbiri D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintili bulunamamıştır. D.K.B.Ö. boyutlarıyla ilintili metin örneklerine en çok Bilgilendirici Metin, Şiir, Öykü, Deneme ve Anı türlerinde yer verilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların, Demokratik Kültür Bilinci edindirme süreci ve Türkçe Ders Kitaplarının bu süreçteki önemine yönelik yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Sever (1998)'in makalesinde demokratik kültür bilinci ediniminin bir duyarlık sorunu olduğu dile getirilmiştir. Yalnızca edebiyatın değil sanatın tüm dallarının demokratik kültür bilinci ediniminde etkili olacağını vurgulamıştır. Çer (2020) çalışmasında demokratik kültür bilincinin oluşturulmasında Türkçe öğretimi sürecinin sorumluluğunu ortaya koymuştur. Branson (2004)'un araştırmasında vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitiminin ilkokuldan başlayarak önemsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yeşil (2001)'in doktora tezinde öğretmenlerin büyük kısmı, demokrasinin, yaşadığı ortamlarda ve yaşanılarak öğrenileceği görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Gürşimşek & Göregenli (2004)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemini yeterince demokratik olarak algılamadıkları saptanmıştır. Cavkaytar (2013)'in çalışmasının sonucunda katılımcıların Türkçe dersini demokratik kültür bilinci geliştirmede işlevsel bir ders olarak algıladığı görülmüştür. Gedikoğlu Özilhan (2016)'in doktora tezinde araştırma kapsamına alınan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. İstatistiksel çözümler sonucunda deney ve kontrol grubunun demokratik kültür bilinci edinimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Düzkaya (2021)'nin yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğrencilere daha önce Dr. Gedikoğlu Özilhan tarafından geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği” uygulanmıştır. Çözümlemeler sonucunda Türkçe öğretiminde, çocuk edebiyatı yapıtlarıyla oluşturulmuş öğretimin uygulandığı deney grubunun demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde ulaştığı erişim düzeyleri ile bu öğretimin uygulanmadığı kontrol grubunun demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde ulaştığı erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kükürtçü'nün (2019) doktora tezinin sonucunda deney grubuna uygulanan “Çocuk Hakları ve Demokrasi Eğitimi”nin, çocukların demokratik davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Akyol & Özünel (2015)'in araştırmasının sonuçlara göre etkin vatandaş yetiştirmeye yönelik en fazla çaba gösterilen kitabın 7.sınıf Türkçe ders kitabı olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada da Demokratik kültür bilinci edindireceği düşünülen sayıca en çok metin 7.sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Kılınç & Tunçbilek (2012)'in araştırmasının sonucunda; “Hak ve Özgürlükler” temasındaki etkinliklerde dil becerisi ve metin çözümlemesinden çok demokrasi eğitimine ağırlık verildiği belirlenmiştir. Turhan & Çer (2017)'in çalışması Türkçe öğretiminde hak

ve özgürlükler izleğiyle insana demokratik kültür bilinci edindirmeye yardımcı eğitim durumlarının nasıl olması gerektiğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Bu çalışmanın ve bu çalışmayla bulguları örtüşen diğer çalışmaların sonucunda Türkçe Öğretim Programının ve Türkçe ders kitaplarının demokratik kültürü oluşturan boyutları içeren yeni bir yapılandırmaya gereksinim duyduğu açıktır. Bu bağlamda;

Yeni Türkçe öğretim programı gözden geçirilerek Türkçe ders kitaplarında demokratik kültür bilinci edindireceği düşünölen metin sayısı artırılmalıdır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan temaların tamamında demokratik kültür bilinci edindireceği düşünölen metinlere yer verilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında demokratik kültür bilinci edindirecek nitelikte her türden metne yer verilmelidir.

Demokratik kültür bilinci edinimini destekleyecek proje ve uygulamalar artırılmalıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, bundan sonra hazırlanacak ders kitaplarına bakış açısı sunması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbaşı, S., Yanpar-Yelken, T. & Sünbül, Ö. (2010). Öğretmen adayı demokratik eğilim ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 94-108.
- Akyol & Özunal. (2015). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının etkin vatandaş yetiştirme açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 193-211.
- Aslan, C. & Karaman Kepenekci, Y. (2008). Human rights education: a comparison of mother tongue textbooks in Turkey and France. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1(13), 101-112.
- Aypay, A., Cemaloğlu, N., Sarpkaya, R., Tomul, E., Baştürk, R., Ellez, A. M., Şahin, B., Yolcu, H., Karakaya, İ. & Turgut, Y. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Ed.: Tanrıoğen, A. (Ed.)), 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakır, K. (2012). *Demokratik eğitim John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. 2. Basım. Ankara: Pegem Akademi.
- Branson, M. S. (2004). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *The International Symposium on Democracy Education*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart University.
- Cavkaytar, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersinde demokratik kültür bilincini geliştirmeye ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*. 8(13). 607-631.
- Çer, E. (2020). Demokratik kültür bilincinin oluşturulmasında Türkçe öğretiminin sorumlulukları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1634-1645.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve edebiyat*. (Çev.: Göbekçin, T.). 1. Basım. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Düz kaya, G. (2021). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2016). *Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik sınıftanım açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: TDV Yayınları.
- Gürşimşek, I. & Göregenli, M. (2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. *Uluslararası*

Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (77-85 ss.), On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42.

<https://www.meb.gov.tr/www/demokrasi-egitimi-ve-okul-meclisleri-projesi-yonergesinin-yurulukten-kaldirilmesi/icerik/6830>. (10.12.2021)

<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> (20.11.2021)

Karaman Kepenekci, Y. (2000). İnsan hakları eğitiminde diğer derslerden yararlanma (genel lise örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 163-182.

Karaman Kepenekci, Y. & Aslan, C. (2011). Ortaöğretim Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *Turkish Studies*, 6(1), 483-502.

Kılınç, A. & Tunçbilek, G. (2012). Türkçe ders kitaplarındaki “hak ve özgürlükler” temasının demokrasi eğitimi açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 259-270.

Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76. Accessed: 30-11-2018

Kükürtçü, S. K. (2019). *Çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin çocukların demokratik davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

MEB (2019). *Türkçe Ders Kitabı (5. sınıf)*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

MEB (2019). *Türkçe Ders Kitabı (6 ve 8. sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2019). *Türkçe Ders Kitabı (7. sınıf)*. Ankara: Özgün Matbaacılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.

Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60.

Okutan, M. (2010). Türk eğitim sistemi’nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 938-946.

Schweisfurth, M. (2002). Democracy and teacher education: negotiating practice in the Gambia. *Comparative Education*, 38(3), 303-314.

Semiz, E. (2010). *Demokratik bilinç kazanımı ve eğitim ilişkisi*. http://www.caginpolisi.com.tr/eski_sitemiz/32/35-36-37-38.htm (29.11.2021).

- Sever, S. (1998). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat ğretimi. *Türkiye’de ve Dünyada Ana Dili Eğitimi Sempozyumu-Bildiriler* (123-130 ss.). Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Merkezi, Ankara.
- Sever, S. (2006). Türkçe ğretiminin zlemeyen sorunları, *Varlık*, 1189, 8-16.
- Sütel, D. (2010). Demokrasi kültürü. *Eğitişim Dergisi*. S. 25. <https://www.egitim.gen.tr/category/arsiv/sayi-25-mutlulaksuzluluk-ocak-2010/> (29.11.2021).
- Turhan, H. & er, E. (2017). Türkçe ğretiminde hak ve özgürlüklere yönelik ortamlar: bir eğitim durumu rneği. *International Journal of Language Academy-Türkçenin Eğitimi-ğretimi zel Sayısı*, 5(2), 211-235.
- www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf. (27.11.2021)
- Yanıklar, C. & Elyıldırım, . Y. (2004). Demokrasi eğitimi ve uygulamalar. *ocuk ocuk*. S.44. <https://bianet.org/cocuk/cocuk/49907-demokrasi-egitimi-ve-uygulamalar> (29.11.2021).
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bölüm 11

BİLİŞİM SEKTÖRÜNDE YENİ NESİL MOBİL İLETİŞİM SİSTEMLERİNİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ VE TEKNİK ÖZELLİKLERİ

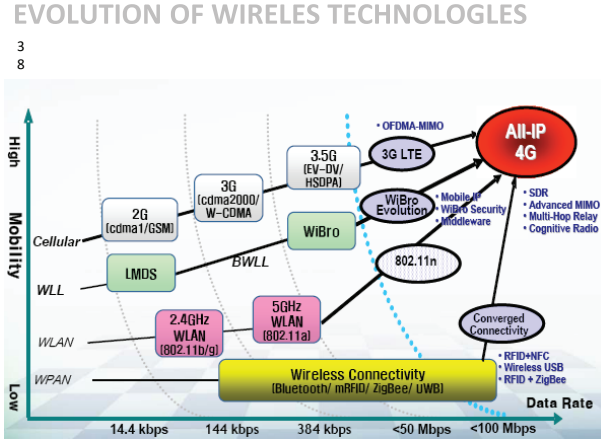
Tayfun ACARER¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Tayfun Acarer, Kurumu: İstanbul Bilgi Üniversitesi , Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2407-5552

Telsiz Sistemleri veya diğer adıyla Kablosuz Teknolojiler ve bunlara ilişkin Alt Yapılar, özellikle son yıllarda önemli oranda gelişmiş ve değişime uğramıştır. Bu değişim hem kullanılan mobil el terminallerinde, hem de bunların üzerinde çalıştıkları alt yapılarda meydana gelmiştir.

Günümüzde Kablosuz Erişim Alt Yapıları giderek çeşitlenmekte ve teknik imkan/kabiliyetleri giderek artmaktadır. Erişim alt yapılarındaki gelişme Bilişim sektöründe Nesil (Generation) olarak isimlendirilmektedir. Teknolojinin gelişimine bağlı olarak nesiller arası süreç de giderek kısalmaktadır.

Aşağıdaki grafikte (Acarer, T., 2021, s.21) mobil iletişimde kullanılan sistemlerin gelişim süreçleri ve bazı teknik özellikleri kronolojik süreç içinde gösterilmektedir.



Yukarıdaki grafiksel şekilden de görüldüğü üzere, ilk data haberleşmesinin başladığı İkinci Nesil mobil şebekelerde hızlar süreç içinde sürekli artmış ve günümüzde 100 Mbits seviyelerinin çok üstünü çıkmıştır. Özellikle 5. Nesil ile birlikte hem sistemin “Mimari Yapısı”, hem de Data hızı 4. Nesil sistemlere oranla 10’larca kat artacaktır. Aslında 4. Nesil sistemlerin kapasite ve hızını Sabit Alt Yapıda’ki “ADSL Sistemlerine”, 5. Nesil Sistemlerinin temin edeceği kapasite ve hızı ise Fiber Kablo özelliklerine benzetmek mümkündür.

1990’lı yıllarda ortaya çıkan İkinci Nesil mobil şebekelerde GSM gibi mobil teknolojiler kullanılmış ve zaman içinde bunlar ses ve verinin birlikte taşındığı sistemler olarak geliştirilmiştir. İlerleyen yıllarda GPRS ve EDGE gibi daha yüksek hızlı veri iletimi sağlayan yeni sürümler ortaya çıkmış ve bu teknolojiler uzun yıllar kullanılmıştır.

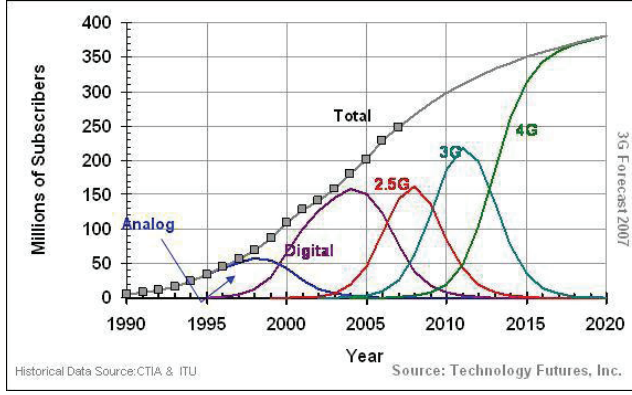
Üçüncü Nesil mobil şebekelerde kanal genişliği 2 G şebekelerine oranla 25 kat artarak 5000 kHz’e yükselmiş ve bu şekilde genişband data

haberleşmesi imkanına sahip olunmuştur. 3. Nesil sistemler ilk mobil Genişband (broadband) sistemleri olarak bilinmektedir.

4. Nesil sistemlerde teknoloji olarak LTE kullanılmış ve bunun sonucunda alt yapıda çok önemli farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. 4. Nesil ile birlikte alt yapı IP tabanlı hale gelmiş ve bu şekilde “Sistem Performansı” tam anlamıyla eşik atlamıştır.

5. Nesil sistemlerde bant genişliği ve buna bağlı olarak da kanal genişliği de çok büyük oranda artacağı için, buna bağlı olarak sistem performansında da 4. Nesil sistemlere göre çok daha büyük gelişmeler temin edilecektir.

Aşağı'daki tablo'da (Historical Data Source, 2020) yıllar içinde farklı Nesil'lerin gelişimi ve Abonelik sayıları grafiksel olarak gösterilmiştir.



Bu tablo'dan da görüldüğü üzere;

- Birinci Nesil sistemlerin kullanımı artık kalmamıştır.
- İkinci Nesil sistemlerin Abone sayısı giderek azalmaktadır.
- Üçüncü Nesil sistemlerde abone artışı 2015 yılından itibaren durmuş, bu sistemi kullanan mobil aboneler hızla 4. Nesil iletişim sistemlerine geçmiştir.

Dördüncü Nesil sistemlerde abone artışı halen sürmektedir. Bu sistemlerdeki artış 2020 yılından itibaren kullanılmaya başlanılan Beşinci Nesil sistemler ile birlikte önce yavaşlamıştır. 5. Nesil sistemlerin kullanımının artmasıyla birlikte 4. Nesil sistemler doğal olarak yerini Beşinci Nesil sistemlere bırakmaya başlamıştır.

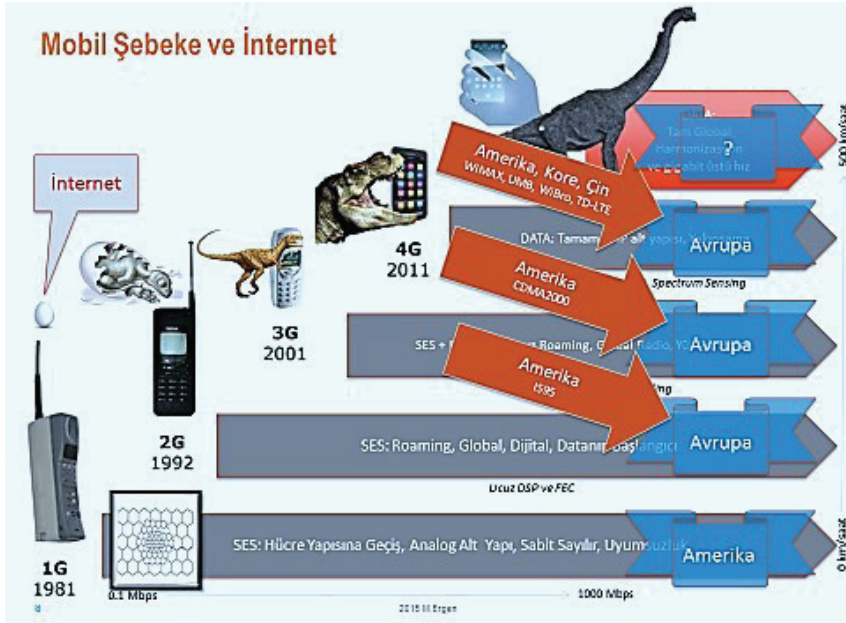
5. Nesil mobil iletişim sistemlerinde bir çok frekans bandının kullanılması planlanmıştır. Bunlar içinde halen 2. Nesil, 3. Nesil ve 4. Nesil mobil iletişim sistemlerinde kullanılan bantları olduğu gibi, buna göre çok daha yüksek olan 24 GHz ve üstü (80 GHz'e kadar) birçok yeni ve

yüksek frekans bandı da bulunmaktadır. 24 GHz ve üstü değerdeki bantların kullanılması halinde, buna bağlı olarak Baz istasyonlarının boyutu, bunların antenleri ve bu cihazların güçleri diğer nesillere göre çok daha küçük olacaktır.

Bu durum, önümüzdeki süreçte 5. Nesil sistemlerin kullanılmaya başlamasıyla birlikte gerek maliyetlerde, gerekse sistemlerin tesisinde bugüne göre çok daha farklı koşullarla karşılaşılacağını göstermektedir. Çünkü mobil şebekede kullanılacak cihazların ve antenlerinin boyutlarının küçülmesi ile birlikte, bu sistemler insanların yaşam mahallerinin çok daha yakınlarına tesis edilmek zorunda olacaktır. Boyutları ve güçleri giderek küçülecek olan bu sistemler lamba, projektör, reklam panoları, vb. yerlerin içine kurularak açıkta görülmeyecek hale gelecektir.

Bundan sonraki süreç içinde;

- Mobil genişband alt yapılarının gelişimi Machine-to-Machine (M2M) iletişimi hızlandıracaktır.
- Nesnelerin interneti (IOT) ile çok daha fazla cihaz birbirleriyle ve bunları kontrol eden bilgisayar sistemleri ile iletişim kuracaktır.
- Milyarlarca insan nesnelere ve cihazlar ile online olarak iletişime geçecektir.



Bu gelişmeler internetin gelişiminden bu yana, en büyük temel teknolojik değişim olarak kabul edilmektedir. Aşağıdaki grafikte farklı nesillerin özellikleri, dünya’da hangi bölgelerde daha çok kullanıldıkları, kul-

lanımına başlanılan tarihler ve farklı haberleşme uygulama kabiliyetleri detaylı olarak gösterilmiştir. (Ergen, M., 2016, s.12)

Buna göre Bilişim sektöründe kullanılan yeni mobil haberleşme nesillerini ve bunların başlıca özelliklerini aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür.

1. Birinci Nesil Mobil İletilim Sistemleri (First Generation – 1 G)

Dünya genelinde ilk hcesel mobil iletişim fikri 1980’li yıllarda ortaya ıkmiş ve daha sonra hızla gelişmiştir. Bu sistemin tümü analogdur. Birinci Nesil İletilim her ülke için bir miktar farklılık bulunmaktadır. Bu sistem dünya genelinde ticari olarak 1982 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de ise 1 G sistemleri 1985 yılından tesis edilmiş ve bu tarihten sonra özellikle araçlarda kullanılmıştır.

Birinci nesil sistemler “Analog” olup, 1980’lerin başında Birinci nesil sistemler değişik ülkede farklı özellikler içermekte idi. Bu sistemde kullanılan data hızı ” 2,8 – 56 kbps” aralığında olmuştur. (Acarer, T., 2021, 2017, s.49)

Birinci nesil sistemler kamu oyunda genelde “araç telefonu” olarak bilinmektedir. 1980’li yıllardaki teknoloji gz önüne alındığında, söz konusu mobil cihazlar oldukça yüksek akım çektiklerinden, bunlar için gereksinim duyulan elektrik enerjisi, ancak araçların ak’lerinden temin edilebilmiştir. Bu nedenle Birinci nesil mobil cihazlar genelde araçlarda bulundurulmuş ve söz konusu sistemin genel adı “Araç Telefonu” olarak tanımlanmıştır.

1 G sistemi ABD’de AMPS olarak ve “Gelişmiş Mobil Telefon Sistemi” adıyla anılmıştır. Bu sistem ABD’de 800 MHz bandında ve 10 kHz / 30 kHz kanal aralıklarında kullanılmıştır.

İngiltere’de ise TACS olarak ve “Toplam Erişim İletilim Sistemi” adıyla anılmıştır. Bu sistem İngiltere’de de taşıyıcı olarak 900 MHz bandında ve 12.5 kHz / 25 kHz kanal aralıklarında kullanılmıştır.

NMT İskandinavya lkelerinde ise NMT olarak ve “Nordic Mobil Telefon sistemi” adıyla anılmıştır.

Bu sistem İskandinav lkelerinde genel olarak 900 MHz bandında ve 12.5 kHz kanal aralığında kullanılmıştır.

Günümüzde dünya genelinde İkinci Nesil sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte artık Birinci Nesil Mobil İletilim Sistemleri kullanıldığı ülke kalmamıştır.

2. İkinci Nesil Mobil İletişim Sistemleri (Second Generation - 2 N)

İkinci Nesil Sistemler, ilk sayısal mobil iletişim sistemleridir. 1990'lı yılların başında ortaya çıkmıştır. Türkiye'de 1994 yılında kullanılmaya başlanmıştır. Data haberleşmesinin yapıldığı ilk nesil özelliği taşımaktadır.

Bu sistemde yapılan data haberleşmesi "Mobil Dar bant" özelliği taşımakta olup, bant genişliği başlangıç yıllarında 16 kbps düzeyinde idi. Ancak ilerleyen yıllarda bu hız 32, 54, 128 kbps'a kadar artmıştır. 2,75 mobil nesil olarak da kabul edilen EDGE (*Enhanced Data Rates for GSM Evolution*) yani "GSM Gelişimi İçin Artırılmış Veri Hızları" teknolojisi ile 384 kbps üzerinde hızlara ulaşılmıştır. EDGE teknolojisi ile 3G teknolojisine büyük ölçüde yaklaşılmış ve veri işletiminde yüksek hızlarda çalışmak mümkün hale gelmiştir.

İkinci Nesil mobil iletişim sistemlerinde kullanılan bazı teknolojiler: GSM, cdmaOne, GPRS, EDGE'dir. Bunlardan en çok bilineni GSM'dir. Avrupa'nın çok büyük bölümü ve Orta doğu bölgesi ile dünya'da pek çok ülkede GSM teknolojisi kullanılmıştır. Türkiye'de de 2G sistemlerinde GSM teknolojisi tercih edilmiştir. Dünya genelinde İkinci Nesil mobil iletişim sistemlerinin yoğun olarak kullanıldığı süreçte, bu sistemler mobil haberleşmesinin hızla yaygınlaşmasında ve diğer mobil iletişim sistemlerinin de gelişiminde çok önemli rol oynamıştır.

2 G'de GPRS sistemi ile 54 kbps, EDGE sistemi ile 384 kbps üzerinde hızlara kadar ulaşılmıştır. Bu nedenle GPRS sistemi 2,5 G, EDGE sistemi 2,75 G olarak kabul edilmektedir.

İkinci Nesil mobil iletişim sistemlerinde dünya'da en çok kullanılan frekans bantları 900 ve 1800 MHz'lerdir. Bu bantlardaki kanal aralığı 200 kHz'dir. (0,2 MHz)

2 G hücrel mobil alt yapıları günümüzde data ihtiyacının giderek artması nedeniyle teknik özelliklerinin sürekli iyileştirilme eğilimi içinde olmuş ve daha sonra da Üçüncü Nesil ve Dördüncü Nesil mobil sistemler ortaya çıkmıştır.

2 G'de her hücrenin merkezinde baz istasyonu bulunmaktadır. Bu baz istasyonları tahsis edilen banda uygun frekanslara sahiptirler. Bu frekanslar baz istasyonlarının mesafeleri bir birlerini etkilemeyecek uzaklıkta tesis edilerek tekrarlanmaktadır. Böylece "Kıt Kaynak" olan mobil şebekelerde kullanılan frekansların daha efektif kullanımı mümkün hale gelmektedir.

İkinci Nesil mobil iletişim sistemlerinde Dünya’da farklı bölgelerde farklı teknolojiler kullanılmaktadır. Bunları aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür.

- **GSM** (Avrupa): Mobil İletişim için Küresel Sistemi

GSM teknolojisinde genelde 900 MHz ve 1800 MHz bantları kullanılmakta olup, bunlardan 900 MHz bandı daha düşük olması nedeniyle, 1800 MHz bandına göre daha geniş bir kapsama alanına sahiptir.

- **CDMA** (Code Division Multiple Access - Amerika)

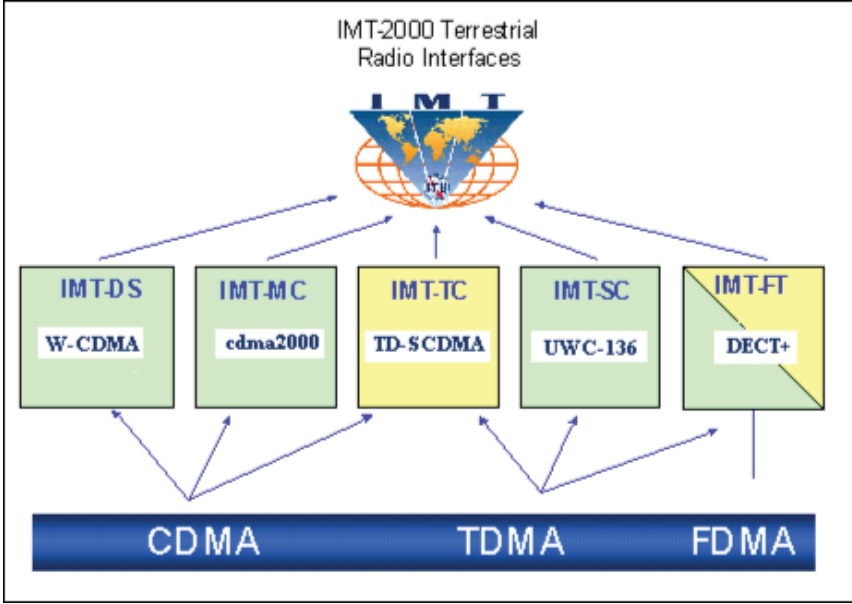
CDMA teknolojisinde genelde 800 MHz ve 1900 MHz bantları kullanılmaktadır. Kanal genişliği 30 kHz’dir.

2 G st Sistemler

2 G st olarak kabul edilen sistemlerden ilki GPRS’dir. GPRS (General Packet Radio Service - Genel Paket Telsiz hizmeti) olarak tanımlanmaktadır. GPRS’de 2 G ağı üzerinden paket odaklı mobil veri hizmeti verilmektedir. GPRS’de dünya genelinde tercih edilmeyen TDMA kanallarından yararlanılmaktadır.

GPRS ile birlikte 2 G sistemlerde katma değerli servisler ve WAP teknolojisi de kullanılmaya başlamış ve Bilişim sektörü alt yapı da çok önemli gelişim temin edilmiştir. Yine GPRS ile birlikte 114 kbps veri hızına da ulaşılmıştır.

Aşağıdaki şekilde ITU tarafından tanımlanan farklı modülasyon türlerine göre IMT-2000 radyo ara yüzleri gösterilmiştir. (ITU IMT-2000 radyo arayüzleri, 2019)



2 G üstü olarak kabul edilen sistemlerden diğeri EDGE'dir. GSM Sisteminde en büyük Data Hızına» EDGE ile ulaşılmıştır. EDGE ile birlikte Mobil terminaller üzerinden TV izlenebilmesi de mümkün hale gelmiştir.

Halen Dünya mevcut olan tüm GSM işletmecilerinin tamamı EDGE teknolojisini desteklemektedirler. EDGE teknolojisi ile birlikte İkinci Nesil mobil iletişim sistemlerinde 386 kbps data hızlarına ulaşmak mümkün olmuştur.

2 G sistemlerinin kullanımı başladıktan sonra EDGE sistemleri bir süre daha önemini korumuş, ancak daha sonra 3G sistemlerinin yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte EDGE sistemlerinin de önemi azalmaya başlamıştır.

3. Üçüncü Nesil Mobil İletişim Sistemleri (Third Generation – 3 G)

3 G şebekeler 2000'li yılların başında ortaya çıkmıştır. Türkiye'de 2007 yılında 3 G lisansları verilmiş, 2008 yılından itibaren bu sistem kullanılmaya başlamıştır. 3 G sistemleri OFDMA teknolojisi (Orthogonal Frequency Division Multiple Access; Ortogonal Frekans Bölümü Çoklu Erişimi) temelinde çalışmaktadır.

Üçüncü Nesil mobil iletişim şebekelerinde “Çok girişli Çok çıkışlı” (MIMO - Multi Input – Multi Output) iletişim teknolojisi de kullanılmaya

başlanmıştır. 3 G ile birlikte Mobil internet uygulamalarında büyük gelişim olmuştur.

nc Nesil mobil iletişim sistemleri ilk genişbant (broadband) data haberleşmesinin yapıldığı mobil iletişim sistemi özelliği taşımaktadır. Bu sistem ile birlikte mobil internet uygulamalarında büyük gelişme olmuştur.

3 G sistemlerinin kullanımı ile birlikte;

- İlk mobil görüntülü haberleşme görüşmeleri başlamış,
- Resim ve Video transferlerinde büyük artışlar görülmüş,
- Data haberleşmesinde genişbant iletişim imkanı ortaya çıkmıştır.

nc Nesil mobil iletişim sistemlerinin en çok kullanılan frekans bantları 1900 ve 2100 MHz olup, kanal aralığı 5 MHz dir. Buna göre 3 G mobil iletişim sistemlerinin kanal aralığının 2 G sistemlerine oranla 25 kat fazla olduğu söylemek mümkündür. nc Nesil şebekelerde kullanılan sistemler aşağıda maddelenmiştir.

- **WCDMA Sistemi**

Genelde Avrupa lkelerinde kullanılmaktadır. Türkiye’de de 3 G için bu sistem seçilmiştir. UMTS WCDMA sistemi GSM’in ileri teknolojisi olup, 3GPP ile standartlaştırılmıştır. 5 MHz kanal (geniş bant CDMA) genişliğine sahiptir. Kullanılan teknoloji dünya genelinde “FDD” dir.

- **TD-SCDMA (in): Zaman Bölmeli-Senkron CDMA**

Özellikle in ve bazı Uzakdoğu lkelerinde kullanılan 3 G standardıdır. 3GPP ile standartlaştırılmış olup, WCDMA için in alternatif olarak tanımlanmıştır. Kanal aralığı 10 MHzdir. TDD teknolojisi kullanılmaktadır.

- **CDMA2000 (ABD)**

3GPP2 tarafından standardize edilmiş bir teknoloji olup, 2 G’de kullanılan “CDMAone” teknolojisinin 3G sisteminde kullanılan ileri versiyonu olarak kabul edilmektedir. Ağırlıklı olarak ABD, Kanada ve bazı Güney Amerika lkelerinde tercih edilmiştir. Kullanılan kanal aralığı 1.25 MHz’dir.

4. Dördüncü Nesil Sistemler (Fourth Generation - 4 G)

Dördüncü Nesil Mobil İletişim sistemleri ilk kez 2010’lu yıllarda ortaya çıkmıştır. Ticari olarak kullanımı ise 2011 yılında başlamıştır. Tamamen İnternet Protokol (IP) zelliklidir. 4 G ile birlikte Trafik miktarının büyüklüğü (mobil genişbant’ta) Gbps’ler seviyesine çıkmıştır. 4 G’deki

taşınan data ve hız ile, “xDSL” teknolojisindeki benzeri hızlara erişilmiştir.

4 G’de mevcut 2 G / 3 G frekanslarına ilave olarak 2,6 GHz gibi daha yüksek ve 800 Mhz, 700 MHz gibi yeni düşük frekans bantları da kullanılmaya başlamıştır.

Dördüncü Nesil Mobil İletişim sistemlerinin lisansı Türkiye’de 2015 yılında verilmiş ve bu sistem 2016 yılından itibaren kullanılmaya başlamıştır. Ülkemizde ileri LTE (LTE-Advance) teknolojisi olarak tanımlanan ve 4 G’nin daha ileri sürümü olarak kabul edilen ”4,5 G” sistemi kullanılmaktadır.

4 G’nin en çok kullanılan frekans bantları; 800, 1800, 1900 ve 2100 MHz.’lerdir. 4 G’de halen 150 Mbit/s hıza ulaşılmıştır. LTE Advance ile yakın süreçte 1 Gbit/s ve Mobil alımı için 100 Mbit/s üzerinde hıza ulaşacağı hesaplanmaktadır.

Dördüncü Nesil Mobil İletişim sistemleri esnek kanal bant genişliğine sahip olup, 5-20 MHz veya 40 MHz kanal aralığı kapasitesi bulunmaktadır. Söz konusu kanal aralıkları işletmeciler için daha kaliteli ses, video ve veri hizmetleri sunmak ve kapalı alanlarda daha iyi bir kapsama sağlamak uygun mobil alt yapıyı temin etmektedir. Bu maksatla 4 G için son derece uygun teknik özelliklere sahip olan Femtocell teknolojisi, kapalı alanda kapsama sorunlarını aşmak için “Pikocell” uygulamalarına kıyasla işletmecilere maliyet açısından daha uygun bir çözüm sunmaktadır. Ayrıca “Genişletilmiş çoklu anten iletimi ve heterojen dağıtımlar” Dördüncü Nesil mobil iletişim sistemlerinin diğer önemli özelliklerinden bazılarıdır. Bu şekilde çok daha verimli ve etkin bir iletişim ortamı temin edilmektedir.

Günümüzde Dördüncü Nesil Mobil İletişim sistemleri olarak tüm ülkelerde LTE ve LTE-A (LTE-Advance) sürümleri kullanılmaktadır. LTE-A sürümü dünya genelinde 2014’ün sonu itibarı ile kullanılmaya başlamıştır.

LTE Teknolojisi (Açılımı “Long Term Evolution - Uzun Vadeli Dönüşüm)

LTE Teknolojisi tümüyle IP (Full-IP) özellik taşımaktadır. LTE ilk kez 2009 yılında deneme sistemi olarak kurulmuştur. LTE ile yeni servislerin desteklenebilmesi için;

- “Delat time”ın azaltılması,
- Mobil alt yapı kapasitesinin artırılması ve
- Data hızının yükseltilmesi

amaçlanmaktadır.

LTE sistemleri, IMT-2000'in ötesinde yeni IMT kapasitelerini de içeren mobil sistemlerdir. Ayrıca Verimliliği yükseltecek ve verilen hizmetin kalitesini artıracak teknik özelliklere sahiptir. Video ve görüntü uygulamalarında da yeterli hızı temin edebilecek yapıda bulunmaktadır.

Halen dünyanın birçok ülkesinde insanlar HSPA uyumlu dizüstü bilgisayarlar, USB dongle veya 3G/HSPA uyumlu telefonlar kullanarak internete erişmekte, e-mail alıp vermekte, video ve müzik paylaşmaktadır. LTE teknolojisinde;

- daha interaktif-TV,
- mobil video,
- geliştirilmiş oyunlar ve
- profesyonel servisler

gibi taleplere dayalı uygulamalar kullanılmaktadır.

LTE veri iletim maliyetlerini önemli oranda düşürecek yeni bir teknolojidir. Bu da LTE'nin geniş kitlelere ulaşmasını sağlayacaktır. LTE sisteminin başlıca özelliklerini aşağıdaki maddeler halinde özetlemek mümkündür.

- LTE; IMT-2000 ötesinde IMT'nin yeni yeteneklerine sahip mobil sistemdir.

- Ayrıca önemli bir performans iyileştirme ve hizmet kalitesi sağlayarak, yüksek kaliteli multimedya uygulamaları için yeteneklere sahiptir.

- Sabit ve mobil alış da 1 Gbps ve 100 Mbps kapasitesine sahiptir.

- LTE-Advance teknolojisi ile farklı frekanslardaki taşıyıcıları birleştirerek (Carrier Aggregation) çok büyük bant genişliklerine ve dolayısı ile data hızlarına ulaşmak mümkün olmaktadır.

- Esnek kanal bant genişliğine sahip olup, 5 - 20 MHz veya 40 MHz band genişliklerinde çalışılabilme özelliği bulunmaktadır.

- OFDM (Ortogonal Frekans Bölümü Çoklu Erişimi) dayalı bir yapısı vardır.

- 2 ile 4 kat artırılmış spektrum verimliliğine sahiptir.

- IPV6 kabiliyetli olup, tümüyle IP (paket tabanlı) tabanlıdır. Bu özelliği LTE sistemini diğer nesil sistemlerden ayırmaktadır.

- Çok farklı kanal genişliklerine sahiptir. (1.4, 3, 5, 10, 15, 20 MHz)

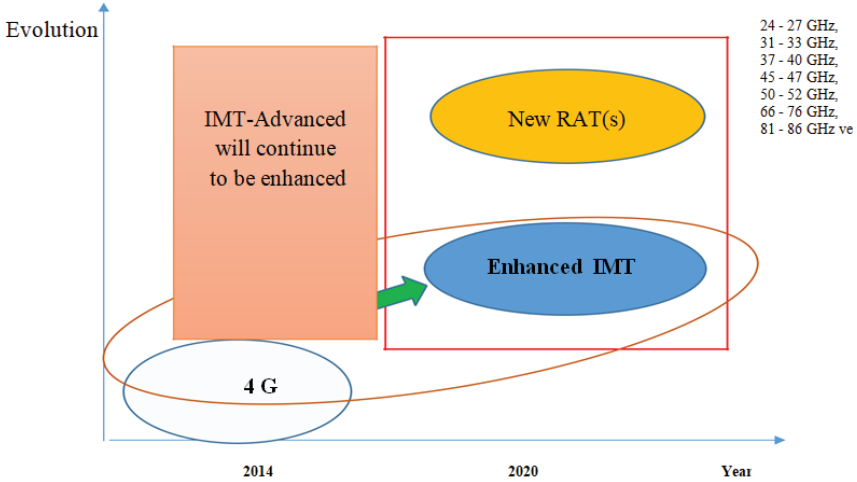
- 20 Mhz bant genişliğinde 326 Mbit/sn'ye ulaşan alış tepe değerleri, 86.4 Mbit/sn'ye ulaşan veriş tepe değerlerine ulaşılmıştır.

LTE Advance'ın Release 11 sürümü 2014 yılında tamamlanmış olup, daha sonra Release 12 ve Release 13 ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

LTE Advance ile birlikte Taşıyıcı birleştirme “Carrier Aggrigation” özelliği de kullanılmaya başlanmıştır. Bu şekilde günümüzde bir çok mobil operatör tarafından farklı taşıyıcıları birleştirerek geniş kanal aralıkları temin edilmekte ve çok yüksek hızlara ulaştıkları denemeler yapılmaktadır. IMT-Advanced Sistemlerinin standartları 2015 yılı sonu itibarıyla büyük ölçüde tamamlanmış olup, 4 G sistemlerin özellikleri ve uygulanması bu şekilde büyük ölçüde tamamlanmıştır.

Aşağıdaki grafikte Dördüncü Nesil Mobil İletişim sistemleri ve bunun ileri versiyonu olarak kabul edilen IMT-Advanced sistemlerinin yıllar itibari ile gelişim ve geçiş süreci gösterilmektedir. Enhanced IMT olarak da tanımlanan bu sistem ile Dördüncü Nesil mobil iletişim sistemlerinden Beşinci Nesil mobil sistemlere geçiş için gereken teknik alt yapı da hazır hale getirilmiş ve sistem tamamen internet protokole uygun IP tabanlı olmuştur.

Ayrıca yine Dördüncü Nesil sistemlerde “Taşıyıcı Birleştirme” özelliği de kullanılmaya başlanılarak, yine Beşinci Nesil mobil sistemler için gereken alt yapı tesis edilmiştir. Aşağıda 4 G ve IMT -Advance geçiş süreci tarihsel metodoloji içinde gösterilmiştir. (Association of Radio Industry and Businesses, 2014)



5. Beşinci Nesil Sistemler (Fifth Generation - 5 G)

2020 yılında test çalışmaları başlamıştır. WRC-19 toplantısında 5 G’de kullanılması planlanan frekans bantları üç temel gruba ayrılmıştır. Bunlar;

- Önceki Nesillerde helen mevcut frekans bantları
- 6 GHz altı (5,5 GHz) bandı ve
- 24 GHz üstü çok yüksek frekans bantları.

5 G sistemlerinin tesisinde öncelikle 2 G, 3 G ve 4 G için tahsis edilen bantlarının kullanılması hedeflenmiştir. (Birçok ülkede söz konusu bantlar kullanılarak 5 G testleri yapılmaya başlanılmıştır) Daha sonra orta vadede (2023 sonrası) 5,5 Hz bandının kullanımına başlanılacaktır. Yine 2023 sonrası 24 GHz üstü frekans bantlarının önce saha testleri, daha sonra da ticari olarak kullanılacaktır. 24 GHz üstü frekans bantları mobil iletişim için oldukça yeni ve yüksek frekanslar olduğu için, bunların laboratuvar çalışması bir çok sistem üreticisi (vendor) ve Üniversitede halen devam etmektedir. Bu nedenle bunların 5 G şebekelerinde ticari kullanımının bir süre daha alması normal bir süreçtir.

ITU tarafından düzenli olarak yapılan (genelde dört yılda bir) Dünya Telsiz Konferansı – 19’da (World Radio Conference - 2019) tespit edilen 24 GHz üstü 5 G frekans bantları aşağıda verilmiştir. (Acarer. T., 2021, s.46)

- 24 - 27 GHz,
- 31 - 33 GHz,
- 37 - 40 GHz,
- 45 - 47 GHz,
- 50 - 52 GHz,
- 66 - 76 GHz,
- 81 - 86 GHz ve üstü

5 G sistemlerinin genel özelliklerini aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür. (Acarer. T., 2021, s.34)

- Yeni tip taşıyıcılar çok yoğun küçük hücreler (small cell) ile kullanılacaktır.

- 10’larca Gbps’lik hızlara ulaşılacağı ve ”Her yer ve Her zamanda” bağlantıla bilirlilik özelliğine

sahip olması hedeflenmektedir.

- Fiber benzeri bir Geniş bant kullanımına sahip olacağı düşünülmektedir.

- Heterojen Dağıtım yapısına (heterogenous deployment) uygun bir mimari kullanılması planlanmaktadır. Bunların tamamlanmasından sonra

özellikle küçük hücreli (small cell) heterojen yapılarda önemli gelişmeler temin edilebilecektir.

- 24 GHz üstü frekans bantlarının kullanımına başlanıldığında, Baz istasyonları ve bunlara ilişkin hücrelerin giderek küçüleceğini ve buna paralel olarak Abone başına Data kullanımının giderek artacağını ve Gbps seviyelerine ulaşacağını söylemek mümkündür.

- Mobil kapsamada yeni tip çok yüksek frekanslı taşıyıcılar çok yoğun küçük hücreler ile kullanılacaktır.

- 5 G'de 10'larca Gbps'lik hızlara ulaşılacağı ve "Her yer ve zamanda" bağlana bilirlik özelliğine sahip olması hedeflenmektedir.

- Fiber Optik kablonun sahip olduğu büyüklükte bir Genişband olanağı ortaya çıkacağı hesaplanmaktadır.

Beşinci Nesil mobil iletişim sistemlerinin ticari olarak kullanımının başlamasından sonra kullanımı hızla yaygınlaşması hesaplanan "Genişletilmiş Çoklu Anten İletim Sisteminin yapısı, mevcut teknolojilerdeki mimari konfigürasyonda çok önemli değişikliklere yol açabilecek önemli bir özellik olarak görülmektedir. "Smart Anten Teknolojisi" olarak da tanımlanan bu sistem içinde, Antenler mevcut yapılarına göre çok daha fonksiyonel yapıda olacak ve kullanılan frekans bandına göre boyutları ve kapsama alanları ise daha da küçülecektir.

Yine bu gelişim sonucu Yüksek frekanslı baz istasyonlarının da güçleri ve boyutları giderek küçülecek, buna karşılık Akıllı Antenlerin fonksiyonları giderek artacaktır. Bu nedenle kısa bir süreç sonra 5 G teknolojisinde kullanılacak Baz istasyonlarının bir çok fonksiyonunun, Yeni Nesil Antenler tarafından yerine getirilmesi mümkün hale gelecektir.

Beşinci Nesil mobil iletişim sistemlerinde km² başına "Ultra Yüksek kapasiteye ulaşılması hedeflenmektedir. Bu sistemin şebekesinin başlıca özelliklerini aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür.

- Esnek Şebeke Mimarisi,
- Azaltılmış Gecikme Süresi,
- Enerji Tasarrufu ve Maliyet Düşürme,
- Mobil Siber Güvenlik,
- Ultra Yüksek Veri Hızı,
- Milyarlarca Nesne ve Kişinin Bağlantısı,
- Her zama En İyi Şebekeye Bağlanma.
- Cihaz bağlantı yoğunluğu 200.000 cihaz/km²'ye kadar

- 10 - 50 Gbit/s Tepe hızları
- Olağanüstü durumlarda “Gecikme” 1 ms gibi düşük bir seviyeye düşmesi
- Yüksek güvenilirlik ve kullanılabilirlik
- Mobilite 500 km/saat kadar
- Geniş kapsama alanı

5 G'nin temin ettiği avantajları ve önceki nesillere göre avantajları aşağıdaki maddeler halinde özetlenmiştir.

- Trafik kapasitesinde,
- Mobilite ve kapsamada,
- Şebeke ve cihaz enerji performansında,
- Çok yüksek cihaz sayısında,
- Güvenilirlikte,
- Gecikme süresinde,
- Spektrum ve bant genişliği esnekliğinde,
- Veri aktarım hızlarında yükselmede çok önemli oranda artış ve iyileşme temin edilmektedir.

Ayrıca “Azami Spektrum Verimliliği” çok önemli hale gelecek ve frekansın etkin kullanımı ve büyük verinin istenilen hızda iletimi için Taşıyıcı Frekans Birleştirilmesi (Carrier Aggregation) yoğunluklu olarak kullanılacaktır.

5 G şebekesinin bir diğer özelliği de, yapısının “Heterojen Şebeke” şeklinde dizayn edilmesi ve özellikle Abone yoğun bölgelerde ve özellikle Veri kullanımının arttığı süreçte heterojen yapının daha önemli hale gelmesi planlanmaktadır.

“Radio Access” kısmında yoğun yerleşim mahallerinde çok yüksek frekanslar (20 GHz – 80 GHz arası) frekansların kullanılması hedeflenmektedir. Bunun sonucu Baz istasyonlarının boyutları ve güçleri oldukça azalacak, kapsama alanları da “Macro Cell”e oranla çok daha küçük çaplı “Hücre”ler ortaya çıkacaktır. Bu durum, 5N sistemlerinde bugüne oranla çok daha fazla miktarda (10’larca kat fazla sayıda) Baz istasyonu kullanılmasına yol açacaktır.

Ancak bunların Ana şebeke ile irtibatları (transmisyonu) IP ortamında olacağı ve bedellerinin de bugünkü sistemlere oranla oldukça düşük miktarda bulunacağı için, toplam Şebeke tutarında çok yüksek bir meblağ içermeyeceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Acarer Tayfun, Developments In The It Sector And New Communication Opportunities For The Management Of Businesses Kitabı, İstanbul, Gece Kitaplığı Yayınevi, ISBN: 978-625-8445-16-7,2021.
- Acarer Tayfun, Bilgi ve İletişim Sistemlerinde Eğilim Kitabı, İstanbul, Boyut Yayıncılık ve Tic. A.Ş, Sertifika No:10855, ISBN:978-975-23-1200-5, 2017.
- Historical Data Source: CTIA & ITU, Technology Futures. Inc. 2020.
- Mustafa Ergen, Türkiye'nin 5G Visyonu, 2015, İstanbul.
- ITU, IMT-2000 Radyo Ara yüzleri.
- Association of Radio Industry and Businesses (ARIB), Mobile Communication Systems for 2020 and Beyond, June 2014.

Bölüm 12

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI VE SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİK DURUMLARININ BELİRLENMESİ ¹

Kısmet DELİVELİ²

¹ Bu çalışma yazarın 2021 yılında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-3035-7505, Mail: dkismet@mu.edu.tr

GİRİŞ

Çağdaş eğitimin amacı tüm çocukların yetenekleri doğrultusunda kendilerine sunulan eğitim olanaklarıyla tam ve bağımsız olabilmelerini sağlamaktır. Kişiyi toplumun bir parçası olarak yaşama hazırlayan genel eğitim okulları bu amaca hizmet etmektedir. Genel eğitim sınıflarında da aynı yaş kategorisinde olmakla beraber farklı ve benzer özelliklere sahip öğrencilere formal eğitim yoluyla değişen dünyaya uyum sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır.

Kaynaştırma da özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında aynı ortamda bir arada eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlayan kapsayıcı bir uygulamadır (Diken ve Batu, 2015; Salovito, 2020). Ancak bu uygulama normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel öğrencilerin sadece fiziksel olarak birlikteliği değildir. Kaynaştırma uygulamaları her biri farklı özellikte olan öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre, onlara sunulan eğitim imkanları sayesinde bireysel yeterliliklerini geliştirebilecekleri bir uygulamadır. Bu uygulama programda, öğretim ortamında ve yöntemde değişikliğe gidilmesini gerektirmektedir.

Uygulamanın nitelikli olabilmesi için tüm paydaşların işbirliği yapması ve öğrenciye gerekli destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması önerilmektedir (Friend, 2006; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Bunun için okul düzeyinde okul yöneticilerinin, okul rehber öğretmenlerinin ve ailenin de hem öğretmene hem de öğrenciye gerekli desteği sunması önemlidir (Atıcı, 2014; Sorani-Villanueva, McMahan, Crouch & Keys, 2014). Öğrencilerin gereksinimlerine yönelik hazırlanmış programın uygulanmasından ve öğrenme ortamının düzenlenmesinden sorumlu oldukları için öğretmenler kilit isimdir (Yan & Fung-Sin, 2014). Bununla birlikte profesyoneller arasında etkili bir işbirliği sağlanmadan kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi mümkün değildir (Ben-Yehuda, Leysner & Last, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onlara en iyi öğrenme ortamı sağlayacak kişi öğretmendir. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi düzeyinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Ancak Türkiye’de 2007-2017 yılları arasında 20 farklı üniversitede 25 farklı branşta görev yapan öğretmenlerle yapılan 33 lisansüstü tezin sonuçlarını inceleyen Deniz ve Çoban (2019) öğretmenlerin büyük bir bölümünün kaynaştırma eğitimiyle ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarına işaret etmektedir. Konunun önemine odaklanan araştırmacılardan (Akalin, 2015; 2017; Demir 2015; Ekşi, 2010; Karacaoğlu, 2008; Karaer, 2010) kaynaştırma eğitimi gerçekleştirilecek düzeyde bilgi ve donanıma

sahip olmadığı bulgusundan hareketle օęretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğine, Gօkdere (2012) de օęretmenlerin kaynaştırmaya yօnelik yaklaşımlarının değiştirilmesi yanında, kaynaştırma uygulamaları konusunda gerekli bilgilendirilmeler yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

օęretmenlerin mesleki yeterliliklerini belirleyen օnemli bir değişken sınıf yօnetimi becerileridir. Bu nedenle օęretmenlerin sınıf yօnetimi becerilerinin yeterliliklerinin değerlendirilmesi օnemlidir (Degol & Bachman, 2015). Sınıf yօnetimi, başarılı օęretimi destekleyecek bir օęrenme ortamı (fiziksel ortamı dzenleme, kurallar ve prosedürler oluşturma, օęrencilerin derslerde dikkatini sdrdirmesini ve ders etkinliklerine katılımı sağlama) oluşturma ve sdrdirmeyi içeren eylemler bdtündür (Brophy, 2006). Sınıf yօnetimi belerilene hedefler doğrultusunda, planlama, օrgtleme, uygulama ve değerlendirmeye yօnelik ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistemli ve bilinçli bir Şekilde uygulanmasını içeren bir kavramdır (Erdoğan, 2008). օęretmen sınıfın Őefidir. İyi yօnetilmeyen sınıflarda etkili օęrenme ve օęretmeden sօz etmek mdtmkdn değildir (Jones & Jones, 2012). Dolayısıyla sınıf yօnetimi becerileri bakımından yetersiz kalan օęretmenlerin օęretimsel uygulamalarda başarılı olma ihtimalleri dttkttir (Korpershoek, Harms, de Boer vd., 2016). Bu nedenle kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf օęretmenlerinin օęrencilerin օzelliklerini farketmesi, օzel օęrencilerin օęretim olanaklarından etkili ve verimli bir Şekilde yararlanabilmesi için, ne tdr dzenlemeler yapması gerektiğini bilmesi yanında sınıf yօnetimi becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir. Bu dzevende ne tdr sorunlar olduğunun anlaşılması için sınıf օęretmenlerinin gerek kaynaştırmaya yօnelik bilgi dzevelerini gerekse sınıf yօnetimine ilişkin kendilerini nasıl değerlendirdiklerine bakılması, օzel օęrenciye daha olumlu bir օęrenme ortamı sunulması bakımından yararlı olabilir. Kaynaştırma uygulamaları okuldan okula, sınıftan sınıfa değişebilir. Tdrkiye’de bulunan iller dzevende de օęretmenlerin kaynaştırma ve sınıf yօnetimi becerilerine bakılması konunun çok yօnltd araştırılmasına katkı sunabilir. Konuya iller dzevende bakarak mercek altına almak, hem ihtiyaçların saptanması hem de sınıf օęretmenlerinin kaynaştırma ve sınıf yօnetimi yօnnden mesleki niteliklerini geliştirecek ne tdr uygulamalar yapılması gerektiğine karar verilmesi bakımından yararlı olacaktır. Bu dttnceden hareketle yapılan bu çalışmanın amacı, Muğla iline bağlı 13 ilçede gօrev yapan sınıf օęretmenlerinin sınıf yօnetimi ve kaynaştırma uygulamaları yօnnden yeterlilik durumlarını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yöntemle göre tasarlanmıştır. Bu yöntemde nicel ve nitel yaklaşımlar araştırmanın bazen yönteminde bazende araştırma süreçlerinde bir arada kullanılabilir (Creswell & Plano Clark, 2014). Bu çalışma keşfedici sıralı karma yöntemle göre tasarlanmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntem özel evren için daha iyi ölçme yöntemlerini geliştirmek ve birkaç bireyden (nicel boyutta) toplanan verilerin evrene genellenip genelleyemeyeceğini görmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Creswell, 2012). Bu çalışmada da araştırma yöntemi bir arada değerlendirilirken evreni temsil eden örneklem üzerinden ulaşılabilecek verilere ulaşılarak genellenebilir bilgiye ulaşılması hedeflendiğinden nicel kısım betimsel modele göre tasarlanmıştır (Karasar, 2015). Durum saptaması yapmak amacıyla yürütülen betimsel araştırmalar frekans, yüzde değerleri gibi incelenen durumla ilgili incelenen örneklem özellikleri hakkında açıklayıcı bilgiler sağlamaktadır (Balcı, 2015). Çalışma kapsamında genel durum saptaması yapıldıktan sonra, öğretmenlerin kaynaştırma ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinden alıntılar sunabilmek için ise nitel kısımda fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar da katılımcıların fikirlerine, yaşam deneyimlerine odaklanan nitel araştırmalardır (Glesne, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Muğla iline bağlı 13 ilçede görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu amaç için Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) ile temasa geçildiğinde, çalışma evreninde Muğla iline bağlı 13 ilçede (Bodrum, Dalaman, Fethiye, Kavaklıdere, Köyceğiz, Marmaris, Menteşe, Milas, Ortaca, Seydikemer, Ula, Yatağan) toplam 2.402 sınıf öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Hedef evrenin tamamına ulaşma imkânı olmaması sebebiyle bu çalışma basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen örneklem üzerinden yürütülmüştür (Can, 2016; Balcı, 2015). 2.402 sınıf öğretmeni arasından, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 420 sınıf öğretmeni çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Yaş Özelliklerine ilişkin Frekans ve Yüzdeleri

| Demografik Değişkenler | Faktörler | N | % |
|------------------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 294 | 70.0 |
| | Erkek | 126 | 30.0 |
| | Toplam | 420 | 100 |
| Yaş | 30 yaş ve altı | 65 | 15.5 |
| | 31-35 yaş | 55 | 13.1 |
| | 36-40 yaş | 95 | 22.6 |
| | 41-45 yaş | 64 | 15.2 |
| | 46 yaş ve üzeri | 141 | 33.6 |
| | Toplam | 420 | 100 |
| Hizmet Yılı | 5 yıl ve altı | 52 | 12.4 |
| | 6-10 yıl | 47 | 11.1 |
| | 11-15 yıl | 86 | 20.5 |
| | 16 -20 yıl | 65 | 15.5 |
| | 21 yıl ve üzeri | 170 | 40.5 |
| | Toplam | 420 | 100 |

Tablo 1’de görülebileceği gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 294’ü (%70) kadın, 126’sı (% 30) erkektir. Yaş gruplarına öğretmen sayısı ve yüzdelerine göre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin “30 yaş ve altında 65 (%15.5), 31-35 yaş grubunda 55 (%13.1), 36-40 yaş grubunda 95 (%22.6), 41-45 yaş grubunda 64 (%15.2), 46 yaş ve üzerinde 141 (%33.6)” şeklinde gruplandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki hizmet yılına göre, “52’sinin (%12.4) 5 yıl ve altı, 47’sinin (%11.1.) 6-10 yıl, 86’sının 11-15 yıl (% 20.5) 65’inin (% 15.5) 16 -20 yıl, 170’inin (% 40.5) 21 yıl ve üzeri” şeklinde gruplandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunabilmek için, araştırmanın nitel kısım için maksimum çeşitlilik ölçütü esas alınmıştır. Maksimum çeşitlik örnekleme yönteminde araştırılan konu hakkında zengin bilgi kaynaklarına ulaşılmak amacıyla farklı deneyimleri olan bireyler örnekleme dâhil edilmiştir (Johnson & Chirstensen, 2014). Maksimum çeşitlilik için Muğla ilindeki 13 ilçede görev yapan öğretmenlere ulaşılmakla birlikte (Bodrum-13, Dalaman-17, Datça-23, Fethiye-11, Kavaklıdere-3, Köyceğiz-4, Marmaris-32, Menteşe-52, Milas-106, Ortaca-78, Seydikemer-38, Ula-16, Yatağan-27), her bir ilçeyi temsil eder sayıda öğretmenin araştırma kapsamına alınmasına önem verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2019-2020 Muğla iline bağlı 13 ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul

eden sınıf öğretmenlerine internet üzerinden Google form aracılığıyla kişisel bilgiler ile bu araştırma kapsamında 13 adet sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu sunularak veriler toplanmıştır. Görüşmeler sırasında sınıf öğretmenlerinden iki seçenekli sorulara “Evet, Hayır” seçeneklerinden birini işaretlemeleri, hemen ardından konuyla bağlantılı açık uçlu sorulara da düşüncelerini detaylı yazmaları istenmiştir. Kapalı uçlu sorularda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olup/olmadığı, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alıp/almadığı, aldığı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini yararlı bulup/bulmadığı, kaynaştırma önemini inanıp/inanmadığı, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerekli olduğuna inanıp/inanmadığı, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeyini yeterli bulup/bulmadığı, kaynaştırma uygulamaları sırasında sınıf yönetimi bilgi düzeylerini yeterli bulup/bulmadığı, kaynaştırma eğitimi konusunda verilen desteği yeterli bulup/bulmadığı gibi yorumsuz seçenekler yer almaktadır. Açık uçlu sorularda da bir önceki soruyla bağlantılı neden, niçin gibi görüş isteyen açıklama ifadeleri bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada araştırmacı ilk olarak veri toplama aracındaki Kişisel Bilgi Formundaki cinsiyet ve yaş ile ilgili kişisel bilgiler ile kaynaştırma ve sınıf yönetimi yeterliliklerine yönelik iki seçenekli anket sorularına sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapları değerlendirmiştir. 420 kişiden oluşan grubun cinsiyet ve yaş özelliklerini tanımlarken frekans (n), yüzde (%) hesaplamaları yapmıştır. Benzer şekilde kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 420 öğretmenlerin 2 kategorili (Evet: 1, Hayır: 2) sorulara verdikleri yanıtları da incelerken yüzde (%) ve frekanslar (f) değerleri hesapladıktan sonra, bulguları daire grafiği halinde sunarak, yorumlanmıştır. Öğretmenlerin iki seçenekli sorular dışında detay bildiren ifadelerini incelerken nicel temalarla bağlantılı olacak şekilde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar sunabilmek için betimsel analiz yöntemini kullanmıştır. Çalışmada alıntılar yapılırken gizlilik ilkesi gereği öğretmenlere kod isimleri verilmiştir. Bu amaç için “93-E-55- Bodrum ve 188-K-52-Marmaris” örneklerinde olduğu gibi her bir öğretmenin “sıra numarası, yaşına işaret eden rakamlar ve cinsiyeti (erkek için E, kadın için K) simgeleyen harfler kullanılmıştır. Kodun en sonuna da öğretmenlerin görev yaptığı ilçe adı yazılmıştır. Buna göre a “93-E-55” kodlu kişi 93. numaralı 55 yaşındaki erkek sınıf öğretmeni olup, Bodrumda görev yapmaktadır. “188-K-52” kodu ise çalışma grubuna 188. sırada dâhil olan, Marmariste görev yapan ve 52 yaşındaki kadın öğretmeni simgelemektedir.

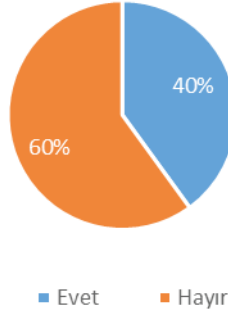
BULGULAR

Bu başlıkta sınıf օđretmenlerinin kaynaştırma ve sınıf yօnetimi konusunda kapalı uçlu sorulara verdikleri cevaplar ortak temalar altında incelenip, yorumlanırken sonuçlar daire grafikleri halinde sunulmuş, her bir temayla ilişkili konularda gօrüş bildiren sınıf օđretmenlerinin ağıklamalarından alıntılar sunulmuştur.

1. Kaynaştırma օđrencisi Olma Durumu

Bu araştırmaya katılan sınıf օđretmenlerinden 168'inin (%40) kaynaştırma օđrencisi olduğunu, 252'sinin de (% 60) olmadığını ifade ettiği tespit edilmiştir (şekil 1).

1. Kaynaştırma օđrenciniz var mı?



şekil 1. Kaynaştırma օđrencisi Olan/Olmayan օđretmen Sayıları

Aşağıda sınıf օđretmenlerinin ağıklamalarından alıntılar sunulmuştur.

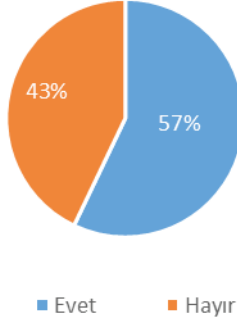
Mesleğimde 17. yılım. Sınıfımda 27 օđrencim mevcut ve bir օđrencimin tanılanmamış hiperaktivite bozukluğu var. Huzursuz, iletişimde zorlanıyoruz. Onunla derslerde bireysel ilgilenmeye ęalıyorum. 9-E-40-Seydikemer

12 yıldır օđretmenlik yapıyorum. Sınıf mevcudum 19, sınıfımda kaynaştırma օđrencim yok. Yۃkseklisans mezunuyum. Kaynaştırma eğitimi almadım. օđretmenin ęeřitli օđrenci durumlarına bilgi ve deneyimle yaklaşması gerektiğini dۃřۃnۃyorum 28-K-34-Menteşe

2. Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu

Bu çalışmada, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alıp almadığı konusundaki soruya sınıf öğretmenlerinin 240'ının (%57.1) evet, 180'inin (%42.9) hayır cevabını verdiği görülmüştür (Şekil 2).

2. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldınız mı?



Şekil 2. Kaynaştırma Eğitimi Alıp-Almadığına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinden bazılarının kaynaştırma eğitimi almadığını (%42.9) belirtmesi bu konunun dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Aşağıda kaynaştırma eğitimi alma konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Sınıf mevcudum, 31 tanılanmış 1 tane özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencimin derse katılım zorluğu var. Seviyesine uygun çalışmalar yapıyorum. Kaynaştırma eğitimi almadım. 93-E-55- Bodrum

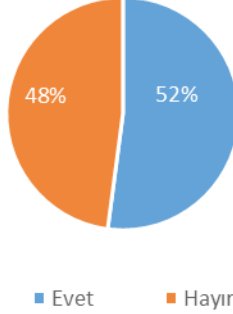
Sınıf mevcudum 15, sınıfımda kaynaştırma öğrencim yok. Lisans eğitimi sırasında kaynaştırma eğitimi aldım. Kendimi mesleki açıdan yeterli hissediyorum. 22-K-26-Seydikemer

Sınıfımda 16 öğrencim var. Kaynaştırma öğrencim yok. Kaynaştırma eğitimi almadım. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli hissetmiyorum. 31-K-49-Ula

3. Alınan Eğitiminin Yararına İlişkin Düşünceler

Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları eğitimin yararı konusunda, 219'unun (%52.1) evet, 201'inin (%47.9) hayır cevabını verdiği tespit edilmiştir (Şekil 3).

3. Aldığınız kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yararlı oldu mu?



şekil 3. Alınan Eğitimin Yararı Konusundaki Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitimin yararı konusunda yarıya yakınının (%47.9) hayır cevabını vermesi de diğer dikkat çekici bir konudur ve nedeni araştırılmalıdır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin aldıkları kaynaştırma eğitiminin yararı konusunda görüşlerden alıntılar aktarılmıştır.

Olumlu: Zihinsel engelli bir öğrencim var. Aldığım eğitimi yararlı buluyorum. Yakın çevremde ailemde de engelliler olduğu için, elimden geleni yapıyorum. Özel öğrencilerin topluma uyumunun sağlanması önemli, kaynaştırma uygulamaları da bu yüzden gerekli. 24-K-39-Ortaca

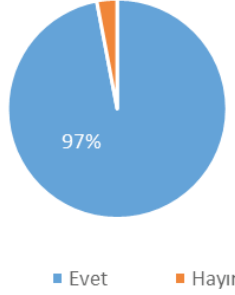
Olumsuz: Öğrenme güçlüğü çeken öğrencimin uyum problemi var. şiddete eğilimli, olumlu davranışlarını ödüllendirirken, olumsuz davranışın sonuçlarının nelere yol açacağı konusunda bilgilendirmeler yapıyorum. Sınıfımdaki öğrencilerle ve aileyle işbirliği içindeyim. Kaynaştırma eğitimi aldım ancak aldığım eğitim yararlı olmadı. 102-E-34-Kavaklıdere

Olumsuz: 23 yıllık öğretmenim. Sınıf mevcudum 17. Kaynaştırma eğitimi aldım, ancak yararlı olmadı. Verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. 332-E- 46-Milas

4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğrenciler Açısından Önemi

Bu alışma kapsamında sınıf öğretmenlerine “özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almalarının önemli olduğuna inanıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin, 390’ının (% 97) evet, 30’unun (% 3) hayır cevabını verdiği tespit edilmiştir (şekil 4).

4. Öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almalarının önemli olduğuna inanıyor musunuz?



Şekil 4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğrenciler Açısından Önemi

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin öğrenciler açısından önemli (% 97) olduğu görüşünü paylaştığı anlaşılmaktadır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Olumsuz: Kaynaştırma öğrencim öğrenme güçlüğü sorunu var. Dikatinin zayıf olması sebebiyle sayısal işlemlerde zayıf. Özel bir rehabilitasyon merkezine gidiyor. Sınıflar kalabalık olduğu için, yeterli ilgilenemiyoruz. Bu gibi öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin önemli olduğuna inanmıyorum. Kaynaştırma uygun değil bana göre bu öğrencilerin özel alt sınıflara yerleştirilmesi gerekir. 34-K-46-Dalaman

Olumsuz: Zihinsel yetersizliği olan iki öğrencim de devamsızlık yapıyor. Sınıf kontrolünde zorlanıyorum. Sınıf düzeni bozuluyor. Aileyle iletişim halindeyim. İlgilerini çekebilmek için etkinlikler yapıyorum. Bu gibi öğrenciler açısından kaynaştırma eğitiminin yararlı olmadığını düşünüyorum. 332-E- 46-Milas

Olumlu: Kaynaştırma uygulamaları zor. Uygulamalar sınıftan sınıfa, öğrenciden öğrenciye ve okuldan okula değişkenlik gösteriyor. Öğretmenlerin aldığı eğitim yetersiz kalıyor. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde, topluma dâhil olmaları önemli. Kaynaştırmayı çocuklar açısından gerekli ve yararlı buluyorum. 102-E-34-Kavaklıdere

Olumlu: 11 yıldır öğretmenlik yapıyorum. Sınıfımda kaynaştırma öğrencim yok. Kaynaştırma eğitimi almadım. Öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmeli. Bu öğrenciler diğer öğrencilerle aynı özellikte değil. Kaynaştırma öğrenciler açısından yararlı ve önemli. Bep planı doğrultusunda uygulanabilir bir eğitim olduğunu düşünüyorum. 419-E-35-Milas

5. Kaynaştırma Uygulamaları Sırasında Karşılaşılan Sorunlar

Sınıf öğretmenlerine “kaynaştırma uygulamaları sırasında karşılaştığınız sorunlar var mı?” sorusu sorulduğunda, öğretmenlerin 236’sının (%56.2) evet, 184’ünün (%43.8) hayır cevabını verdiği tespit edilmiştir (şekil 5).



şekil 5. Kaynaştırma Uygulamaları Sırasında Karşılaşılan Sorunlar

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının (%56.2) sorunlar olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Bu konuda yine üzerinde durulması ve çözüm getirilmesi gereken diğer bir konudur. Aşağıda karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Kamu yönetimi mezunuyum, sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. 11 öğrencim var, tanısı yapılan bir öğrencimin öğrenme güçlüğü sorunu var. Okuma sorunu var. 3. Sınıfın sonunda okuma becerisi kazanırdırabildik. Seviye olarak sınıfın gerisinde olduğu için öğrenci arkadaşlarının dikkatini dağıtacak davranışlar sergiliyor. Öğrenciye kendi seviyesinde matematik ve dil etkinlikleri düzenliyorum. Ders etkinliklerine katmaya çalışıyorum. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip, değilim. Eğitim almadım. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgi eksiklerinin olması bu uygulamaların da başarısız olmasına neden oluyor. 120-K-45-Menteşe

Eğitim Fakóltesi Kimya Öğretmenliği mezunuyum. Sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Sınıf mevcudum 15 bir öğrencim zihinsel yetersizlik tanısı aldı. Öğrenme sürecinde zorlanıyor. İşbirliği önemli, kaynaştırma uygulamaları konusunda herkesin duyarlı olması gerek. 323-E-39-Yatağan

Sınıf mevcudum 42, sınıfımda, tanısı yapılmış bedensel engel ve öğrenme güçlüğü olan bir öğrencim var. Sınıf içi uyum problemi ağlama ve öfke krizleri yaşamaktadır. Sürekli bağırma ve ağlama krizleri yaşamakta ve hep kendisiyle ilgilenmemi istemektedir. Ders sırasında öfkelenmekte, dersi dinlemeyi ve etkinlik yapmayı istememektedir. Daha basit etkinlikler ona uygun kazanımlar belirlememe ve uygulamama rağmen reddetmekte ve arkadaşlarının yaptıklarını istememektedir. Arkadaşlarına karşı kaba davranışlar sergileyip şiddet uygulamaktadır. 14-K-33-Fethiye

6. Okul İçi Sunulan Desteğe İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine “kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda okul içi desteği (BEP ekip üyeleri, özel eğitim danışmanlığı, destek eğitim odası vs.) yeterli buluyor musunuz? sorusu sorulduğunda öğretmenlerin, 177’sinin (% 42.1) evet, 243’ünün (%57.9) hayır cevabını verdiği anlaşılmıştır (Şekil 6).



Şekil 6. Okul İçi Desteğe İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada okul içi desteği sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (%57.9) yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin okul içi desteğe ilişkin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Görev yaptığım okulda okul içi destek değil. Okulumuzda etkin olarak kullanabileceğimiz bir destek eğitim odamız yok. Öğrenci kaynak oda çalışmasına ihtiyaç duyuyor. Zamanımız yok, ders saatimiz sınırlı. 24-K-39 Ortaca

Fizik mezunuyum. Sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Görevde 17. yılım ve şu an 25 öğrencim var. Öğrencim öğrenme güçlüğü yaşıyor. Öğretilenleri algılaması diğer öğrencilere göre daha uzun sürüyor. Karmaşık kazanımları anlamıyor. Özel eğitim ve kaynaştırma konusun-

da eğitim almadım. Bu uygulama için zamanın iyi planlanması ve maddi destekler sağlanması gerekiyor. Okulu içi verilen destek yeterli değil. Sene başı planı dışında, bu okulda çocuk için özel çalışmalar yapılmıyor. 104-K-40-Dalaman

Öğrenci için özel uygulamalar yaparken, destekler aldım. Okul içi desteği olumlu buluyorum. Uygulamalar sonucunda öğrencimizde 3 yıl içinde olumlu yönde davranış değişiklikleri kaydettik. Rehber öğretmenlerden, okul idaresinden ve veliden aldığım dönüt ve kaynaştırma öğrencimde gördüğüm gelişim böyle düşünmemi sağlıyor. Şu an göz teması kurarak iletişim sağlayabiliyoruz. 14-K-33-Fethiye

Bu çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının, yetersiz kaldıkları durumların giderilmesi için işbirliği gerekli. Öğrencimin süregelen hastalığı var. Hafif zihinsel yetersizlik tanısı konuldu, konuşma güçlüğü de yaşıyor. Akademik etkinliklerde diğer öğrencilerin hızını yakalayamıyor. Bazen sınıf içi yönetimde sıkıntı oluyor. Öğrencime daha çok yardımcı olabilmek için daha iyi eğitim almak isterdim. Hem okul düzeyinde uzman desteği isterdim. 20-K- 23-Seydikemer

7. Okul Dışı Sunulan Desteğe İlişkin Sonuçlar

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda verilen okul dışı desteği (çocuğun düzenli takibini yapan hekim, psikolog, özel eğitim uzmanı vs.) yeterli buluyor musunuz? sorusuna öğretmenlerin, 131'inin (% 31.2) evet, 289'ünün (% 68.8) hayır cevabını verdiği tespit edilmiştir (Şekil 7).



Şekil 7. Okul Dışı Desteğe İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada verilen okul içi destek (%57.9) gibi okul dışı desteği de çoğunluğunun (% 68.8) yeterli bulmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul içi ve okul dışı desteğin yetersizlik nedenlerinin üzerinde durulması ve çözümler üretilmesi gerekmektedir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin okul dışı desteğe ilişkin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Hayır, okul dışı desteği yeterli bulmuyorum. Uzmanların gönderdikleri formların her birinin aynı olduğunu görüyorum. Kâğıt üstünde bilgiler olmasını doğru bulmuyorum. Okul içi destek gibi, okul dışı öğretmene ve öğrenciye sunulan desteği de yetersiz buluyorum. Aileler yardımcı olmuyor. Özel öğrencilerin alt sınıfa yönlendirilmeleri gerekir. Bu öğrenciler genel eğitim sınıfına dâhil olacaklarsa okul içi ve okul dışı desteği sağlanmalı ve işbirliği geliştirilmelidir. 34-K-46-Dalaman

Okul içi gibi okul dışı desteği de yeterli bulmuyorum. Sürece dâhil olan herkesin işbirliği yapması gerekir. 24-K-39-Ortaca

8. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Konusunda Bilgi Düzeyleri

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma bütünleştirme eğitimi konusunda bilgi düzeyinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusu sorulduğunda, öğretmenlerin % 63.7’sinin hayır, % 36.3’ünün evet cevabını verdikleri tespit edilmiştir (Şekil 8).



Şekil 8. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Konusunda Bilgi Düzeyleri

Bu araştırma katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeyini (% 63.7) yeterli bulmadığı anlaşılmaktadır. Aşağıda iki sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerini nasıl değerlendirdikleri örnek olarak gösterilmiştir.

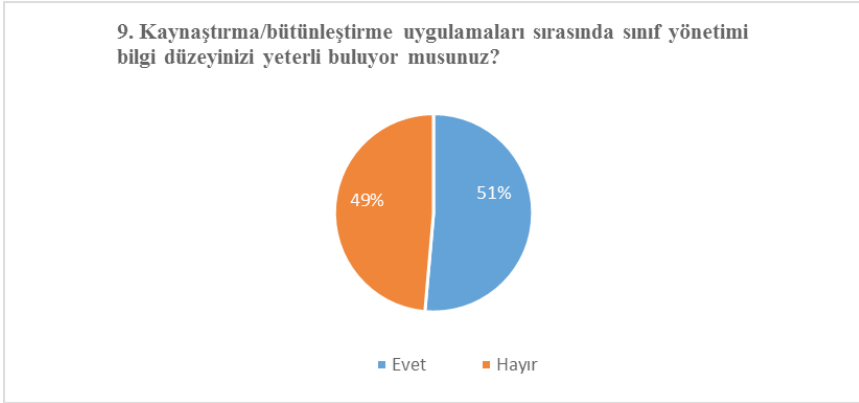
Sınıfımın mevcudu 30 ve iki öğrencimde de işitme sorunu var. Yönergeleri takip etmede zorlanıyorlar. Ön sıralarda oturuyorlar. Duymakta güçlük çektikleri için yönergeleri tekrar ediyorum. Cihaz kullanımında da destek olmaya çalışıyorum. Kaynaştırma uygulamalarını sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencinin bireysel özellikleri yani engelin şiddeti ve derecesi, kaynaştırma öğrencisinin sayısı etkiliyor. Öğrencilerin sosyal hayata katılması için kaynaştırma uygulamaları önemli. Her kaynaştırma öğrencisinin ihtiyacı farklı olduğu için farklı eğitimler verilmeli. Kaynaştırma

bütünleştirme eğitimi almadım ve aldığım eğitim yeterli değil. Bu konuyu araştırarak bilgi topladım. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için farklı gereksinimleri olan çocukların eğitimi konusunda eğitimler alması gerektiğini düşünüyorum. 92-K-37-Menteşe

Görevde 11. yılım. 22 öğrencim var. Tanısı yapılan bir öğrencim öğrenme güçlüğü yaşıyor. Okuma yazma etkinliklerinde zorlanıyor. Destek eğitim alıyor. Özel materyallere ihtiyaç duyuyor. Kaynaştırma eğitimi almadım, uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim. Uygulamalar sırasında sorun yaşamıyorum. Ancak veli ve öğretmenlerin bu uygulamalar konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. 188-K-52-Marmaris

9. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Konusunda Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine “Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sırasında sınıf yönetimi bilgi düzeyinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusu sorulduğunda öğretmenlerin, 216’sının (%51.4) evet, 204’ünün (%48.6) hayır cevabını verdiği görülmüştür (Şekil 9).



Şekil 9. Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yönünden (%48.6) yetersiz olduklarını dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini nasıl değerlendirdiklerine yönelik yaptıkları açıklamalara örnekler verilmiştir.

Sınıf mevcudum 31 ve sınıfımda iki öğrencimin özel öğrenme güçlüğü var. Zaman yönetimi konusunda sıkıntılar yaşıyorum. Eğitim almadım. İletişim becerilerini geliştirebilmek için sınıf içi iletişimi güçlendiren etkinliklere yönlendiriyorum. Kaynaştırma sürecinde sınıf yönetimi konusunda kendimi yeterli bulmuyorum. Kaynaştırma eğitiminin öğrencinin

gelişimi açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum. 106-K-37-Dalaman

Mesleğimde onuncu yılım. Sınıf mevcudum 24 kişi. Bir öğrencimin disleksi ve öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerim var. Disiplin sorunları, şiddet, okul ve sınıf kurallarına uymama gibi sorunlar gözlemliyorum. Kaynaştırma eğitimi almadım, bilgi düzeyim yeterli değil. Bu çocukların ders başarısından çok yaşadıkları sosyal güçlükleri aşmaları önemlidir. Bu konuda kendimce geliştirdiğim yöntemler olumlu sonuçlar veriyor. Bilgi düzeyimi yeterli buluyorum. 183-E-38-Marmaris

10. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamaları konusunda düzenlenecek seminere katılmak ister misiniz?, sorusuna öğretmenlerin 253'ünün (% 60.2) evet, 167'sinin (% 39.8) hayır cevabını verdiği görülmüştür (Şekil 10).



Şekil 10. Kaynaştırma Eğitimi Almayı İsteme Konusundaki Sonuçlar

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görece daha büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi (% 63.7) ve yarıya yakının da sınıf yönetimi (%48.6) becerisi yönünden kendisini yetersiz hissettiği görülmektedir. Nitekim eğitim alma ihtiyacı sorulduğunda da kaynaştırma eğitimi konulu seminere katılmak isteyenlerin büyük çoğunlukta (% 60.2) olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda eğitim ihtiyacı olduğu belirten öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan alıntılar sunulmuştur.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencim var. Kaynaştırma uygulamaları ve sınıf yönetimi konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Özel eğitim almadım. Ancak özel öğrencileri tanıyorum ve onlarla sağlıklı iletişim

kurabiliyorum. Ailelerin sürece daha fazla dâhil olmaları gerekir. Aile ile işbirliğini geliştirebilmek için eğitim almak isterim. 300-K-36- Ortaca

Batı Dilleri ve Eğitimi mezunuyum. Sınıf öğretmenini olarak görev yaptığım okulda, 10 öğrencim var. Kaynaştırma eğitimi almadım. Kaynaştırma ve sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip değilim. Çünkü buna uygun eğitim almadım. Kaynaştırmayı özel öğrenciler açısından yararlı buluyorum. Uygulamanın etkili olması için öğretmenin donanımlı olması gerekir. Bu nedenle kaynaştırma ve sınıf yönetimi konusunda eğitim almak isterim. 211-K-50-Datça

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olması, kaynaştırma öğrencilerin olduğu sınıflarda sınıf yönetiminin gereklerini yerine getirmesi, özel gereksinimli öğrencinin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun öğretimsel düzenlemeleri nasıl yapacağını ve her bir öğrencinin kendi gelişimsel hızına uygun öğretimi nasıl gerçekleştireceğini bilmesi önemlidir (Delivelı ve Kılıç, 2020; Sazak, Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2013; Yıldırım, 2014). Sınıf öğretmenlerinin gerek kaynaştırma gerekse sınıf yönetiminde kendilerini nasıl değerlendirdiklerine yönelik iller düzeyinde durum saptamasının yapılması konuya yerinde çözümler getirebilmek açısından yararlı olabilir. Bu düşünceden hareketle yapılan bu çalışmada Muğla ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve kaynaştırmaya yönelik kendilerini nasıl değerlendirdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda Muğla genelinde bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %40 nın kaynaştırma öğrencisi olduğunu ifade ettiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alıp almadığı konusundaki soruya öğretmenlerin %42.9'nun hayır cevabını verdiği görülmüştür. Aldıkları eğitimin yararı konusunda da sınıf öğretmenlerinin yarıya yakının % 47.9'nun hayır cevabını verdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine “özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almalarının önemli olduğuna inanıyor musunuz?” sorusuna büyük çoğunluğunun (%97) evet cevabı verdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma bütünleştirme eğitimi konusunda bilgi düzeyinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusuna da görece büyük çoğunluğunun olumsuz (% 63.7) cevap verdiği; sınıf yönetimi bilgi düzeyinizi yeterli buluyor musunuz? sorusuna da yarıya yakının (%48.6) hayır cevabını verdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamaları konusunda düzenlenecek seminere katılmak ister misiniz? sorusu sorulduğunda, görece büyük çoğunluğunun (% 60.2) evet cevabı verdiği görülmüştür. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin, kaynaştır-

ma eğitimi almış olsalar dahi, kaynaştırma ve sınıf yönetimi konusunda eğitim ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve sınıf yönetimi konusunda yetersiz olmaları kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkileyebilir. Nitekim Türkiye’de yapılan diğer araştırmalara bakıldığında da araştırmacıların (Altun ve Gülben, 2009; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Gök ve Erbaş, 2013; İlik ve Sarı, 2017; Karaca, 2018; Sucuoğlu, Bakkaoğlu, İşcen-Karasu vd., 2013; Yaman, 2017), öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki yetersizliklerin kaynaştırma sürecini olumsuz etkilediğini vurguladıkları görülmüştür.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamaları sırasında karşılaştığınız sorunlar var mı?” sorusuna büyük çoğunluğunun, (%56.2) evet cevabını verdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi kaynaştırma sürecinde öğretmenlerin sorunlar yaşadıklarına dikkat çeken, Cankaya ve Korkmaz (2012) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında zamanın yetersiz olduğuna (%67.5), sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla (%93) karşılaştıklarına, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmene çok fazla sorumluluk yüklediğine (% 99) yönelik açıklamalar yaptıklarını tespit etmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin sahip olduğu mesleki nitelikler kadar, uygulamanın başarısı için, gerekli desteklerin sunulması önemlidir. Bu çalışmada, öğretmenlere kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda okul içi desteği (BEP ekip üyeleri, özel eğitim danışmanlığı, destek eğitim odası vs.) yeterli buluyor musunuz? sorusu sorulduğunda yine görece büyük çoğunluğunun (%57.9) hayır cevabını verdiği anlaşılmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda verilen okul dışı desteği (çocuğun düzenli takibini yapan hekim, psikolog, özel eğitim uzmanı vs.) yeterli buluyor musunuz? sorusuna da benzer şekilde çoğunluğunun (% 68.8) hayır cevabını verdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular kaynaştırma uygulamaları sırasında sorunlar yaşayan öğretmenlerin gerek okul içi ve gerekse desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle okul içi ve okul dışı desteğin yetersizlik nedenlerinin üzerinde durulması ve çözümler üretilmesi gerekmektedir. Nitekim konuyu detaylı araştıran Deliveli ve Kılıç (2020), okul düzeyinde de materyal ve ortam sorunlarının çözümlenmesi; velinin işbirliğine sürecine katılımının sağlanmasını, MEB’in öğretmene daha fazla destek sunması gerektiğini önermiştir. Ünsal (2019), sınıf öğretmenlerinin büyük bir sürecinin kaynaştırma öğrencisinin RAM’a yönlendirilme sürecine dâhil olmadığını, destek eğitim hizmetlerinden yararlanamadıklarını, kaynaştırma süreciyle ilgili materyal ve kaynak kitap desteğine ihtiyaç duyduklarını, uzman desteğinin yetersiz olduğunu, velilerin işbirliğine dâhil olmadığını belirttiklerini tespit etmiştir. Saraç ve Çolak (2012) kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için, başta sınıf öğretmeni olmak üzere-

re, okul idaresi, BEP birimi, öğrenciler ve velilerin işbirliğine katılımının sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Demir ve Usta (2019) da okul ve sınıf düzeyinde fiziksel şartların iyileştirilmesi, RAM ile üniversitelerin öğretmenlere destekler sunması, ailelerin farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi yönünde öneriler geliştirmiştir.

Bu araştırmada Muğla iline bağlı ilçelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterlikleri incelendiğinden elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda mesleki yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu ve kaynaştırma eğitiminin başarısı için nelere ihtiyaç duydukları konusunda fikir vermektedir. Bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi ile kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik yeterliklerini yükseltecek önlemlerin alınması önerilebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sırasında sorunlar yaşadıklarına, bazı öğretmenlerin de verilen okul içi ve okul dışı destek konusunu yeterli bulmadıkları anlaşılmıştır. Okul içi ve okul dışı desteğin artırılması kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırabilir. Bu nedenle MEB iller ve okullar düzeyinde ihtiyaç analizleri yaparak kaynaştırma sürecinde karşılaşılan sorunları inceleyebilir. İlkokul düzeyinde öğretmenlerin mesleki anlamda ne tür eğitimlere ihtiyaç duyduğunu saptayarak kaynaştırma sürecine dâhil olması gereken tüm paydaşların işbirliğini geliştirecek politikalar geliştirebilir.

Mevcut araştırmanın en önemli sınırlılığı Türkiye'deki bütün sınıf öğretmenlerini temsil edecek büyüklükte yapılmamış olmasıdır. Araştırmacılar il, ilçe ya da okullar düzeyinde nicel, nitel ve karma yöntemlerle yapacakları çalışmalarla kaynaştırma ve sınıf yönetimini zorlaştıran yada kaynaştırma uygulamalarını zorlayan şartları/durumları araştırabilir. Farklı büyüklük ve özelliklerdeki örneklem grubuyla yapılacak araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve kaynaştırmaya yönelik bilgi düzeylerini inceleyebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve kaynaştırma eğitimi konusunda mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak seminer programları uygulayarak verilen eğitimin etkisini (ön-test son-test gruplu desenli gruplarla yürütecek çalışmalar yoluyla) tartışabilir. Benzer şekilde MEB de il, ilçe ya da okullar düzeyinde yapacağı deneysel araştırmalarla deney grubundaki öğretmenler ile semineri almayan kontrol grubundaki öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17172/179470>
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic or Turkic*, 9(5), 279-291. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6936>
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (11.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/13603110802327339>
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59493/855088>
- Creswell, J. (2012). *Nitel araştırma yöntemleri* (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı), M. Bütün & S. B. Demir (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede & S. B. Demir (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Degol, J. L. & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>
- Deliveli, K. ve Kılınç, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin gözünden kaynaştırma uygulamaları: Sorunlar, çözümler ve beklentiler. O. Zahal ve Ş. Koca (Ed.), *Eğitim bilimlerinde teori ve araştırmalar II, Cilt 1* (s. 119-156). Ankara: Gece Kitablığı. <https://www.gecekitapligi.com/haber/haber/aramlik-2020-kitap-bolumu-yayini-yeni>

- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, E. ve Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ukmead/issue/51468/651652>
- Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (70), 734-761. doi: 10.17755/esosder.448379, <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2015). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Friend, M. (2006). *IDEA 2004 update edition: Special education contemporary perspectives for school professionals*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Jones, V. F. & Jones. L. S. (2012). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (10. Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklim algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaer, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yönetimi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf

öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464

- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315626799>
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181509>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sazak, P. E., Sucuoğlu, B. ve Demirtaşlı, Ç. N. (2013). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 230-244.
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R. & Keys, C. B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855060>
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Yan, Z. & Sin, K. F. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757811>
- Yıldırım, B. A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bölüm 13

ÖĞRETMEN ADAYLARININ

SİBERKONDRI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ¹

Sultan ÇIKRIK²

¹ Bu çalışma, 11-12 Eylül 2021 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, sultanaltunsoy@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6821-7922

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda bilgi toplumu yolunda ilerlemenin bir sonucu olarak bilgi kaynakları çoğalmış ve bireylerin bu kaynaklara erişme imkanları da artmıştır. İnternet bilgi kaynakları bireylerin kolayca ulaşabileceği bir duruma gelmiş, bununla birlikte bireyler doğruluk ve güncellik kontrolü yapmadan ulaştıkları bilgiyi doğru kabul ettikleri için bazı sorunlar gündeme gelmiştir. Bilgi kaynağı olarak İnternet kullanımının en önemli gerekçelerinden birisi sağlık konularında yapılan aramalardır. Günlük hayatta karşılaşılan sağlık problemleri, kullanılan ilaçlar, uygulanan tedaviler gibi pek çok başlıkta İnternet bilgi kaynaklarına ulaşılmakta ve bireye bilginin akışı ilk bu şekilde olmaktadır. Bilgi sahibi ya da uzmanlar tarafından desteklenmeden gerçekleştirilen bu bilgi kazanımı bireylerde korku gibi olumsuz duyguları, kaygılı düşünce ve davranışları ortaya çıkarabilmektedir. Teknoloji çağının getirdiği bu durum son yıllarda siberkondri kavramı ile açıklanmaya çalışılmaktadır.

Siberkondri terimi, İnternet bilgi kaynaklarında sağlık bilgilerinin gereğinden fazla araştırılması ve incelenmesi sonucunda bireyin kendi sağlığı ile ilgili kaygısındaki artışı tanımlamaktadır (McElroy ve Shevlin, 2014). “siber” (*cyber*) ve “hipokondriyazis” (*hypochondriasis*) kelimelelerinden türetilmiş olan “siberkondriyazis” (*cyberchondriasis*) terimi (Hart ve Björgvinsson, 2010), Türkçe kaynaklarda siberkondri ya da siberkondriya olarak yer almaktadır (Durak-Batıgün, Gör, Kömürcü ve Şenkal-Ertürk, 2018). Siberkondriyak birey ise, kendilerini olduğundan farklı değerlendiren ve zorlu tedavi süreçleri gerektiren ciddi bir rahatsızlığa sahip oldukları duygusunun hakim olduğu bireylerdir. Siberkondriyaklarda çoğu zaman ekonomik gerekçeler nedeniyle, hekimlerden istenen tedavi ve tanı, kendi kendine tedaviye dönüşebilmektedir (Markoff, 2008).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2021)’nin “2021 Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”na göre Türkiye’de internet kullanım oranının %82.6 olduğu, internet kullanan bireylerin %69’sının sağlık ile ilgili bilgi (yaralanmalar, hastalıklar, beslenme, sağlığın iyileştirilmesi gibi) aradıkları ve bu kullanıcıların %71.7’sinin de kadın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sağlık ile ilgili aramalardan elde edilen bilgiler, insanların teşhis veya tedavi konusunda yardım için ne zaman bir hekime başvuracakları, akut bir hastalığı nasıl tedavi edecekleri veya kronik bir durumla nasıl başa çıkacakları konusundaki kararlarını ve ayrıca sağlıklarını veya sağlıklarını korumaya yönelik genel yaklaşımlarını etkileyebilir (White ve Horvitz, 2009). İnternet bilgi kaynaklarında sağlık ile ilgili yapılan aramalarda bireyler bir yandan kendisi ya da yakınları için fayda sağlama amacını taşıırken, diğer yandan bu davranışlarıyla zarar görme olasılığını da artırmaktadır (Durak-Batıgün ve ark., 2018).

Siberkondri, insanların sağlıkları hakkında çevrim içi olarak yoğun ve sürekli bir Şekilde bilgi edinme davranışı olarak tanımlanmaktadır. Bir kişinin sağlık kaygısında bir artış ve internette sağlık bilgisi araması siberkondri davranışından sorumludur. Bu davranış, günlük faaliyetlerin bozulmasına neden olabilir, güvenlik arayışı olarak internete yönelimi artırarak sürekli bir davranış kalıbı haline gelebilir. Sağlık ile ilgili kuruluşlara duyulan güvensizlik, vücuttan alınan duyumların yanlış yorumlanması, yazılı ve görsel medyanın etkisi ve düşük eğitim düzeyi gibi değişkenler siberkondriyi hazırlayan ve hızlandıran etkenler arasında yer almaktadır. İnternette bilginin hızla yayılması, bilimsel gelişmelerin hızı, devlet destekli bilgi ve yardım sitelerinin artması, internetin ücretsiz ve kolay bilgi edinme kaynağı olması, ilaç firmalarının ve özel sağlık sigortası kurumlarının politikaları gibi faktörler ve medyada sağlıklı olmanın pekiştirilmesi siberkondri davranışlarının sürdürülmesinde etkilidir (Bahadır, 2021).

Benigeri ve Pluye (2003), evrim içi sağlık bilgilerinin kalitesinin karışık olduğunu ve çok az araştırmacının kaynaklarının güvenilirliğini kontrol ettiğini belirtmişlerdir. İnternet bilgi kaynaklarında baş ağrısı hakkında yapılan bir araştırmada elde edilen bilgi bireyleri beyin tümörü gibi önemli bir hastalığa ya da sinüzit gibi daha basit bir duruma götürebilmekte, bu durum basit sayılabilecek hastalık semptomlarını daha önemli bir hastalık ile bağdaştırmaya ve bireylerde kaygı artışına neden olabilmektedir (White ve Horvitz, 2009). Bireyin kendi sağlığı ile ilgili kaygısı ne kadar artarsa çevrim içi ortamlardan bilgi arama ihtimali de o düzeyde artmaktadır. Bu döngüyle birlikte mevcut durum daha da kötü bir hale dönüşmekte ve tıbbi desteğe ihtiyaç duyulabilmektedir. İnternet bilgi kaynaklarından sağlık bilgisi aranmasının en negatif yanının bu olduğu kabul edilmektedir (Sefer, 2021).

Yılmaz-Güven, Bulut ve ztrk (2018)'n araştırmasına göre, bireylerin sağlık ile ilgili bilgilere ulaşmak için kullandıkları en önemli kaynağın internet olduğu belirlenmiştir. İnsanların interneti sağlık ile ilgili endişelerini artırmadan, sağlık hakkında amaçlar ile kullanmalarını sağlamak ve sağlık ile ilgili amaçlar için çevrim içi olarak harcanan zamanı azaltarak diğer faaliyetlerin ihmal edilmeden ve kişinin rutin günlük işlerinin etkilenmeden sürdürebilmesini sağlamak gerekmektedir (Eastin ve Guinsler, 2006). Türkiye'de İnternet kullanımının artması ile siberkondriyak olan kişi sayısı da artmaktadır. Bu nedenle siberkondri alanında yapılan çalışmalar artsa da gerek neden olduğu sağlık sorunu gerekse ekonomik durumu olumsuz etkilemesi sebebiyle sorunu zme ulaştırmak için daha fazla sayıda çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir (Sefer, 2021).

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçlar aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeyleri kayıtlı oldukları programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Kaptan, 2000; Karasar, 2011). Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında gerçekteştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinin farklı programlarına kayıtlı olan 79 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

| | | n | % |
|----------|-------------------------------------|----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 70 | 88.61 |
| | Erkek | 9 | 11.39 |
| Toplam | | 79 | 100 |
| Sınıf | 1. Sınıf | 13 | 16.46 |
| | 2. Sınıf | 54 | 68.35 |
| | 3. Sınıf | 12 | 15.19 |
| Toplam | | 79 | 100 |
| Program | İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 26 | 32.91 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 17 | 21.52 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 14 | 17.73 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 9 | 11.39 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 6 | 7.59 |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 4 | 5.07 |
| | Fizik Öğretmenliği | 3 | 3.79 |
| Toplam | | 79 | 100 |

Tablo 1'e göre, katılımcıların %88.61'i kadın, %11.39'u erkektir. Öğretmen adaylarının 13 (%16.46)'ü birinci sınıfta, 54 (%68.35)'ü ikinci sınıfta ve 12 (%15.19)'si de üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adayları 7 farklı program öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerini belirlemeye yönelik olarak Durak-Batıgün, Gör, Kömürcü ve Şenkal-Ertürk (2018) tarafından geliştirilen "Siberkondriya Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipte hazırlanmış olup, toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması "1=Hiçbir zaman", "2=Nadiren", "3=Ara sıra", "4=Sık sık" ve "5=Her zaman" şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları kaygıyı artıran faktörler (9, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeler), kompulsiyon/hipokondri (5, 6, 7, 8, 23 ve 24. maddeler), kaygıyı azaltan faktörler (15, 16, 17, 18 ve 19. maddeler), doktor-hasta etkileşimi (22, 25, 26 ve 28. maddeler) ve işlevsel olmayan internet (1, 2, 3, 4, 20 ve 21. maddeler) kullanımı şeklindedir (Tablo 2). "Kaygıyı Artıran Faktörler", hastalık belirtisi olabileceği düşünülen bir durum için İnternette yapılan aramalarda, çeşitli etkenlere bağlı olarak kaygının artmasıdır. "Kompulsiyon/Hipokondri", basit bir belirtinin ciddi bir hastalığa işaret edeceği endişesiyle İnternette yapılan aramaların, diğer İnternet ve günlük yaşam aktivitelerini sekteye uğratacak kadar uzun sürmesi olarak tanımlanmıştır. "Kaygıyı Azaltan Faktörler", İnternette sağlık ile ilgili araştırma yaparak, güvenilir olduğuna inandığı kaynakları dikkate alarak, bilgileri sentezleyerek ve benzer durumu yaşayan bireylerin olduğu İnternet sayfalarını inceleyerek bireyin sağlık durumuna ilişkin kaygısını yatıştırmasına ifade etmektedir. Bu durum kısa vadede bir rahatlama sağlansa da uzun vadede siberkondri probleminin başlaması ve gelişmesine yol açmaktadır. "Doktor-Hasta Etkileşimi", bireyin İnternette sağlık ile ilgili bilgi arama davranışını daha da sıkılaştıran bir biçimde İnterneti kullanması, elde ettiği bilgileri doktoruna götürmesi ve ona danışma isteği ile tanımlanmaktadır. "İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı" ise, sağlık ile ilgili bir durumda belirtileri ya da tıbbi terimleri kullanarak ciddi hastalıklara ulaşma şekilde İnternetin kullanılmasına işaret etmektedir. Tüm alt boyutlardan ve ölçeğin tümünden alınan puanların artması, İnternette sağlık ile ilgili bilgi arama davranışının ve kaygının, yani siberkondri düzeyinin arttığı göstermektedir (Durak-Batıgün ve ark., 2018).

Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach's Alpha değeri .791 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha değeri veri toplama aracının güvenilirliğini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda güvenilirlik katsayısının .70'ten büyük olması beklenmektedir. Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 2. *Siberkondriya Ölçeğine ait Örnek Maddeler*

| | |
|------------|--|
| 1. | Alt Boyut: Kaygıyı Artıran Faktörler |
| 11. Madde: | Hastalık belirtisi olabileceğini düşündüğüm bir durum için İnternette yaptığım aramaların kaygımı arttırması sıklıkla kaynağın güvenilir olması ile ilgilidir. |
| 2. | Alt Boyut: Kompulsiyon/Hipokondri |
| 7. Madde: | Hastalık belirtisi olabileceğini düşündüğüm bir durum için İnternette yaptığım aramalar diğer yaşam aktivitelerimi kesintiye uğratar. |
| 3. | Alt Boyut: Kaygıyı Azaltan Faktörler |
| 16. Madde: | İnternette sağlıkla ilgili araştırma yaparken, algılanan tıbbi durumuma dair bilgiyi güvenilir bir kaynaktan (örneğin; bir hastanenin web sitesinden) okumak kaygımı yatıştırır. |
| 4. | Alt Boyut: Doktor-Hasta Etkileşimi |
| 25. Madde: | İnternette yaptığım araştırma sonucunda elde ettiğim bilgi doktorum ile gerçekleştirdiğim konuşmaya aktif bir şekilde katılmama yardımcı olur. |
| 5. | Alt Boyut: İşlevsel Olmayan İnternet |
| 3. Madde: | Hastalık belirtisi olabileceğini düşündüğüm bir durum için İnternette yaptığım aramalar, sıklıkla ciddi hastalıkların içeriğini gözden geçirmeme yol açar. |

Veri Analizi

Bu çalışmada, veri analizi için nicel yöntemler kullanılmış ve öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Genellikle kabul edilen uygulamalara göre n=50'nin üstünde olduğu zaman Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması daha uygundur. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları p=.05 güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde (p>.05) olduğu için dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (Taşpınar, 2017). Dağılımın normalliği testine ait sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Dağılımın Normalliği Testi Sonuçları*

| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------|--------------------|----|--------------|--------------|----|------|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Toplam | .062 | 79 | .200* | .991 | 79 | .876 |

Veri analizinde, dağılım normallik gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi için p=.05 kabul edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının veri toplama aracında yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlara göre sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin belirlenmesidir. Bu alt amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında siberkondri düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Siberkondri Düzeylerine ait Betimsel Analiz Sonuçları

| | N | Min | Max | \bar{X} | Ss |
|---------------------|----|-------|--------|-----------|-------|
| 1. Alt Boyut | 79 | 7.00 | 28.00 | 17.11 | 5.02 |
| 2. Alt Boyut | 79 | 6.00 | 20.00 | 10.31 | 3.22 |
| 3. Alt Boyut | 79 | 8.00 | 24.00 | 15.46 | 3.28 |
| 4. Alt Boyut | 79 | 4.00 | 19.00 | 11.26 | 3.49 |
| 5. Alt Boyut | 79 | 8.00 | 29.00 | 20.15 | 4.44 |
| Toplam | 79 | 35.00 | 106.00 | 74.31 | 14.70 |

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının siberkondri ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının ölçeğin genelinde $\bar{X}=74.31$, birinci alt boyutta $\bar{X}=17.11$, ikinci alt boyutta $\bar{X}=10.31$, üçüncü alt boyutta $\bar{X}=15.46$, dördüncü alt boyutta $\bar{X}=11.26$ ve beşinci alt boyutta $\bar{X}=20.15$ olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeyleri cinsiyetlerine göre karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 5’te verilmiştir. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Siberkondri Düzeylerinin Cinsiyete göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------------------|----------|----|-----------|------|----|-------|------|
| 1. Alt Boyut | Kız | 70 | 17.04 | 5.07 | 77 | -.349 | .728 |
| | Erkek | 9 | 17.66 | 4.84 | | | |
| 2. Alt Boyut | Kız | 70 | 10.28 | 3.22 | 77 | -.235 | .815 |
| | Erkek | 9 | 10.55 | 3.43 | | | |
| 3. Alt Boyut | Kız | 70 | 15.38 | 3.35 | 77 | -.621 | .536 |
| | Erkek | 9 | 16.11 | 2.80 | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------|-------|----|-------|-------|----|-------|------|
| 4. Alt Boyut | Kız | 70 | 11.27 | 3.64 | 77 | .040 | .969 |
| | Erkek | 9 | 11.22 | 2.10 | | | |
| 5. Alt Boyut | Kız | 70 | 20.41 | 4.57 | 77 | 1.475 | .144 |
| | Erkek | 9 | 18.11 | 2.61 | | | |
| Toplam | Kadın | 70 | 74.40 | 15.00 | 77 | .140 | .889 |
| | Erkek | 9 | 73.66 | 12.82 | | | |

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin toplam puan ortalamalarının kadınlarda ($\bar{X}=74.40$) erkeklere ($\bar{X}=73.66$) göre daha yüksek olduğu, bununla birlikte öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(75)}=1.971$; $p>0.05$).

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu alt amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin sınıflarına göre karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Siberkondri Düzeylerinin Sınıflarına ait Betimsel Analiz Sonuçları

| Sınıf | N | Min | Max | \bar{X} | Ss |
|----------|----|-------|--------|-----------|-------|
| 1. Sınıf | 13 | 46.00 | 93.00 | 67.61 | 13.34 |
| 2. Sınıf | 54 | 35.00 | 106.00 | 75.12 | 14.72 |
| 3. Sınıf | 12 | 52.00 | 102.00 | 77.91 | 14.95 |

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının siberkondri ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının 1. sınıflarda $\bar{X}=67.61$, 2. sınıflarda $\bar{X}=75.12$ ve 3. sınıflarda da $\bar{X}=77.91$ olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Siberkondri Düzeylerinin Sınıflarına göre Bağımsız Gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Tukey |
|---------------------|-------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|-------|
| 1. Alt Boyut | Gruplar Arası | 40.209 | 2 | 20.105 | .793 | .456 | |
| | Gruplar İçi | 1925.766 | 76 | 25.339 | | | |
| | Toplam | 1965.975 | 78 | | | | |
| 2. Alt Boyut | Gruplar Arası | 36.582 | 2 | 18.291 | 1.795 | .173 | |
| | Gruplar İçi | 774.506 | 76 | 10.191 | | | |
| | Toplam | 811.089 | 78 | | | | |

| | | | | | | |
|--------------|---------------|-----------|----|---------|-------|-------------|
| 3. Alt Boyut | Gruplar Arası | .501 | 2 | .251 | .023 | .978 |
| | Gruplar İçi | 841.170 | 76 | 11.068 | | |
| | Toplam | 841.671 | 78 | | | |
| 4. Alt Boyut | Gruplar Arası | 12.248 | 2 | 6.124 | .496 | .611 |
| | Gruplar İçi | 939.170 | 76 | 12.357 | | |
| | Toplam | 951.418 | 78 | | | |
| 5. Alt Boyut | Gruplar Arası | 199.350 | 2 | 99.675 | 5.650 | .005 |
| | Gruplar İçi | 1340.827 | 76 | 17.642 | | 2>1; 3>1 |
| | Toplam | 1540.177 | 78 | | | |
| Toplam | Gruplar Arası | 775.002 | 2 | 387.501 | 1.831 | .167 |
| | Gruplar İçi | 16088.086 | 76 | 211.685 | | |
| | Toplam | 16863.089 | 78 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin sınıflarına göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermediği ($F_{(2-74)}=1.831$; $p>0.05$), bununla birlikte beşinci alt boyutta öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin sınıflarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2-76)}=5.650$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc karşılaştırmalar yapılmış ve Tukey tekniği kullanılmıştır. Beşinci alt boyutta öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinde birinci ve ikinci sınıf öğretmen adayları ile birinci ve üçüncü sınıf öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt amacı için öğretmen adaylarının siberkondri düzeyleri eğitim gördükleri lisans programlarına göre incelenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin programlarına göre karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin programlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Siberkondri Düzeylerinin Programlarına ait Betimsel Analiz Sonuçları

| Program | N | Min | Max | \bar{X} | Ss |
|--|----|-------|--------|-----------|-------|
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 26 | 35.00 | 104.00 | 72.84 | 15.65 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | 17 | 46.00 | 94.00 | 70.64 | 15.34 |
| İngilizce Öğretmenliği | 14 | 51.00 | 106.00 | 73.85 | 16.30 |
| Türkçe Öğretmenliği | 9 | 62.00 | 80.00 | 72.22 | 6.85 |
| Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 6 | 71.00 | 100.00 | 85.83 | 12.38 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 4 | 79.00 | 102.00 | 89.25 | 9.63 |
| Fizik Öğretmenliği | 3 | 69.00 | 80.00 | 73.33 | 6.85 |

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin toplam puan ortalamalarının ilköğretim matematik öğretmenliği programında $\bar{X}=72.84$, okul öncesi öğretmenliği programında $\bar{X}=70.64$, İngilizce öğretmenliği programında $\bar{X}=73.85$, Türkçe öğretmenliği programında $\bar{X}=72.22$, rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında $\bar{X}=85.83$, sosyal bilgiler öğretmenliği programında $\bar{X}=89.25$ ve fizik öğretmenliği programında $\bar{X}=73.33$ olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Siberkondri Düzeylerinin Programlarına göre Bağımsız Gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Tukey |
|--------------|-------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|-------------|
| 1. Alt Boyut | Gruplar Arası | 165.292 | 6 | 27.549 | 1.102 | .370 | |
| | Gruplar İçi | 1800.683 | 72 | 25.009 | | | |
| | Toplam | 1965.975 | 78 | | | | |
| 2. Alt Boyut | Gruplar Arası | 85.476 | 6 | 14.246 | 1.414 | .221 | |
| | Gruplar İçi | 725.612 | 72 | 10.078 | | | |
| | Toplam | 811.089 | 78 | | | | |
| 3. Alt Boyut | Gruplar Arası | 34.108 | 6 | 5.685 | .507 | .801 | |
| | Gruplar İçi | 807.563 | 72 | 11.216 | | | |
| | Toplam | 841.671 | 78 | | | | |
| 4. Alt Boyut | Gruplar Arası | 187.995 | 6 | 31.333 | 2.955 | .012 | RPD*>TÖ** |
| | Gruplar İçi | 763.422 | 72 | 10.603 | | | |
| | Toplam | 951.418 | 78 | | | | |
| 5. Alt Boyut | Gruplar Arası | 253.174 | 6 | 42.196 | 2.361 | .039 | OÖÖ***>RPD* |
| | Gruplar İçi | 1287.003 | 72 | 17.875 | | | |
| | Toplam | 1540.177 | 78 | | | | |
| Toplam | Gruplar Arası | 2018.302 | 6 | 336.384 | 1.632 | .151 | |
| | Gruplar İçi | 14844.787 | 72 | 206.178 | | | |
| | Toplam | 16863.089 | 78 | | | | |

* Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

** Türkçe Öğretmenliği

*** Okul Öncesi Öğretmenliği

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin kayıtlı oldukları programlarına göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(6-72)}=1.632$; $p>0.05$). Bununla birlikte dördüncü ($F_{(6-72)}=2.955$; $p<0.05$) ve beşinci ($F_{(6-72)}=2.361$; $p<0.05$) alt boyutlarda öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin kayıtlı oldukları programlara göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi programlar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc karşılaştırmalar yapılmış ve Tukey tekniği kullanılmıştır. Dördüncü alt boyutta kayıtlı oldukları programa göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve

Türkçe öğretmenliği, beşinci alt boyutta ise okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarına kayıtlı öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{X}=74.31$ olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 135'tir. Öğretmen adaylarının siberkondri ölçeğinden aldıkları ortalama puanları kaygıyı artıran faktörler alt boyutunda $\bar{X}=17.11$, kompulsiyon/hipokondri alt boyutunda $\bar{X}=10.31$, kaygıyı azaltan faktörler alt boyutunda $\bar{X}=15.46$, doktor-hasta etkileşimi alt boyutunda $\bar{X}=11.26$ ve işlevsel olmayan internet alt boyutunda $\bar{X}=20.15$ olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; sınıf değişkenine göre beşinci alt boyutta 1. ve 2. sınıflar ile 1. ve 3. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin, kayıtlı oldukları programa göre ölçeğinde genelinde anlamlı bir farklılık göstermediği; dördüncü alt boyutta Türkçe Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarına, beşinci alt boyutta ise okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarına kayıtlı öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bununla birlikte birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutlarda erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puanlara; dördüncü ve beşinci alt boyutlar ile ölçeğin genelinde ise kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Durak-Batıgün ve arkadaşları (2018), cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin beşinci alt boyutu olan işlevsel olmayan İnternet kullanımında kadınların erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığını tespit etmişlerdir. Ertaş, Kıracı ve Ünal (2020), Barke, Bleichhardt, Rief ve Doering (2016) ve Uzun (2016) yapmış oldukları araştırmalarında, kadınlarda siberkondri düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sefer (2021), cinsiyetler arasındaki bu farkı açıklama noktasında kadınların sağlık bilgisi arama olasılığının erkeklerden daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının siberkondri ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının 1. sınıflarda $\bar{X}=67.61$, 2. sınıflarda $\bar{X}=75.12$ ve 3. sınıflarda da $\bar{X}=77.91$ olduğu görülmüştür. Sınıflar ara-

sında ortaya çıkan farklılığın nedenleri için ğretmen adaylarının sağlık okuryazarlığı düzeyleri, mevcut hastalıkları, İnternet kullanma oranları gibi farklı durumlar başka bir araştırma ile değerlendirilebilir.

Bu araştırmada, ğretmen adaylarının siberkondri düzeylerinin, kayıtlı oldukları programa göre ölçeğinde genelinde anlamlı bir farklılık göstermediği; doktor-hasta etkileşimi alt boyutunda Türkçe ğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarına, işlevsel olmayan internet alt boyutunda okul öncesi ğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarına kayıtlı öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ğretmen adaylarının siberkondri düzeyleri hakkında daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini göstermektedir.

Bireylerin sağlık ile ilgili İnternet bilgi kaynaklarında yaptıkları ara-malar onlarda kaygı duygusunu ortaya çıkarabilmekte ve bu durum siberkondri durumuna dönüşebilmektedir. Bu nedenle, siberkondrinin ortaya çıkmasını önlemek için İnternet bilgi kaynaklarındaki sağlık bilgilerinin denetlenmesi, yanlış ve korkutucu bilgi içeriklerinin takibinin yapılması ve yetkili kurumlarca kaldırılması, aynı zamanda bireylere sağlık okuryazarlığı konularında eğitim verilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aygün, S. (2021). *Sağlık yönetimi ve bankacılık ve sigortacılık bölümü öğrencilerinin siberkondri düzeyleri ile ilişkili faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bahadır, E. (2021). Çevrimiçi sağlık arama davranışı (siberkondri) üzerine bir gözden geçirme. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(1), 79-85.
- Barke, A., Bleichhardt, G., Rief, W., ve Doering, B. K. (2016). The cyberchondria severity scale (CSS): German validation and development of a short form. *International Journal of Behavioral Medicine*, 23(5), 595-605
- Benigeri, M., & Pluye, P. (2003). Shortcomings of health information on the internet. *Health Promotion International*, 18(4), 381-386.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Durak-Batıgün, A., Gör, N., Kömürcü, B., & Şenkal-Ertürk, İ. Ş. (2018). Siberkondriya ölçeği (SİBKÖ): Geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dusunen Adam Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31(2), 148-162.
- Eastin, M. S., & Guinsler, N. M. (2006). Worried and wired: effects of health anxiety on information-seeking and health care utilization behaviors. *CyberPsychology & Behavior*, 9(4), 494-498.
- Ertaş, H., Kıracı, R., & Ünal, S. N. (2020). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin siberkondri düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(23), 1746-1764.
- Hart, J., & Björgvinsson, T. (2010). Health anxiety and hypochondriasis: Description and treatment issues highlighted through a case illustration. *Bull Menninger Clin*, 74(2), 122-140.
- Kaptan, S. (2000). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Markoff, J. (2008) *Microsoft examines causes of "cyberchondria"*. Erişim Tarihi: 21.11.2021. <https://www.nytimes.com/2008/11/25/technology/internet/25symptoms.html>
- McElroy, E., & Shevlin, M. (2014). The development and initial validation of the cyberchondria severity scale (CSS). *J Anxiety Disord*, 28(2), 259-265.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-\(ICT\)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2021-37437) Erişim Tarihi: 22.11.2021.
- Uzun, S. U. (2016). *Pamukkale üniversitesi çalışanlarında siberkondri düzeyi ve etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- White, R. W., & Horvitz, E. (2009). Cyberchondria: Studies of the escalation of medical concerns in Web search. *ACM Trans. Inf. Syst.*, 27(4), 23:1-23:37.
- Yılmaz-Güven, D., Bulut, H., & Öztürk, S. (2018). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 404-409.

Bölüm 14

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜKETİM ÇILGINLIĞININ ÇEVRE SORUNLARINA ETKİLERİ

İlhan TURAN¹

1 Prof .Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilhan.turan@erdogan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5690-8550

** Bu çalışmanın taslak metni, II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde, (3-5 Ekim,2019,Eskişehir) bildiri olarak sunulmuştur.

Çevre sorunları her yeri kök bucak saran tüketim toplumlarının sonu gelmeyen açıkça bitmek tükenmek bilmeyen hırs, istek ve arzular nedeni ile günümüz dünyasına giderek ağırlaşan bir yük olmaya başlamıştır.

Keleş, vd. (2005), çevrenin kirlenmesi ya da bozulmasını “çevreyi oluşturan öğelerin bir süreç içinde giderek niteliğinin değişmesi, değerini yitirmesi olayı” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, çevre sorunları çoğu kez ani olarak ortaya çıkmayan zaman diliminde ortaya çıkan bir süreç olduğu öngörülebilir. Çevre sorunları doğal kaynakların sınırlı olduklarının anlaşılması ayrıca insan kullanımında ortaya çıkan kaynak sorunları nedeniyle günümüzde üzerinde en çok üzerinde durulan ve tartışılan sorunlar içerisinde kendisine yer tutmuştur (Torunoğlu 2013). 18. Yüzyılda ortaya çıkan sanayi devrimi, özellikle üretim ve tüketimi hareketlendirerek çevre üzerinde ağır baskılar oluşturarak onun üzerinde değişme, bozulma ve kirlenmelere yol açmıştır. Bütün bunlara doğal kaynaklardaki azalmalar da eklenince yeryüzünde yaşayan insanlar kendi yaşamını tehdit eden, engelleyen ekolojik sorunlar ile karşı karşıya kalmışlardır. Küresel ısınmadan su kirliliğine, erozyondan radyoaktif madde atıklarına kadar bütün çevresel sorunların çevre-bilimsel bir bakış açısıyla çözümler getirilmesi artık zorunlu bir hal almıştır (Torunoğlu 2013). Yine çevre sorunları gibi, “tüketim” de günümüzde çok tartışılan ve konuşulan bir kavram olması ile dikkat çekmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK), (2019) tüketimi, “Üretilen veya yapılan şeylerin kullanılıp harcanması, yoğaltım, istihlak, üretim karşıtı” olarak tanımlamıştır. Altınışik vd. arkadaşları (2016), tarafından ise tüketim; “Bireylerin içinde buldukları topluma dahil olmak ve kendi kapasitelerini geliştirmek üzere gerçekleştirdikleri faaliyetler” olarak adlandırılmıştır. Diğer taraftan, insanlar bir şekilde edinmiş oldukları tüketim ürünlerini bir iletişim aracı olarak görmekte ve kişilik biçimlerini duygularını, tutumlarını ve düşüncelerini bu ürünler vasıtasıyla çevresine yansıtmaktadırlar (Eroğlu, 2012).

İnsanlar, dünyaya adımını attığı andan itibaren tüketici bir varlık olarak yaşamını sürdürmektedir. Aslında tüketme bütün canlıların ortak özelliklerinden biridir. Fakat insanların tüketimi ile bitki ve hayvanların tüketimi bir birinden farklıdır. Bitki ve hayvanlar fiziki ihtiyaçlarına dönük bir tüketimi gerçekleştirirken, insanlar bu fiziksel ihtiyaçlarının yanında psikolojik sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını da göz önüne alarak bir tüketim gerçekleştirirler (Bakır 2013). Bazen beslenme ve barınma ihtiyaçları, bazen kendini gerçekleştirme, diğerlerince çok beğenilme öz-saygıyı artırma arzusu, güçlü statüye sahip olma gibi bir takım düşünce ve istekler tüketimin önemli bir sebebi haline gelebilmektedir. Tüketim bireyler tarafından gerçekleştirilirken fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını giderme arayışında çoğu kez bir rekabet ortamında ideoloji ve değer yargılarının bir savaş alanını oluşturmaktadır (Yanıklar, 2006). İnsanların

tüketimi yaparken aşırıya kaçması hesabını kitabını bilmeden çevre, yoksulluk gibi toplumsal bazı gerçekleri görmezden gelerek tüketim yapımları ve kendi ihtiyaçlarının ötesinde gereğinden fazla her türlü doğal ve beşeri kaynakları hoyratça tüketmeleri “tüketim çılgınlığı” kavramının doğmasına neden olmuştur.

İnsanların tüketim çılgınlığına olumsuz bakışı yüzyıllar öncesinden bu yana hep vardır. Sokrates’in pazarda çokça satılan mallara sonra da kendisine bakıp “Gerek duymadığım ne çok şey var” dediği, “gümüş sofrata takımları ve erguvan giysiler yaşamda değil, tragedyada işe yarar” söylediği belirtilmektedir. (Laertios 2007: Akt. Bakır,2013). Yine aynı şekilde Tıpkı Sokrates gibi yine antik çağ filozoflarından Epikuros da tüketime karşı bir tavır almış ve hatta onun öğretisini takip edenler tüketim karşısında ilginç eylemlerde bulunmuşlardır. Örneğin; M.S. 120li yıllarda 10.000 nüfuslu Oinoanda Şehrine, 80m. eninde, ve 4 m. boyunda taş duvara aşağıdaki yazı yazılmıştır (De Botton 2008: Akt. Bakır,2013).

“Lüks yiyecek ve içecekler sizi kötü hastalıklardan korumadığı gibi bedeninizin sağlıklı kalmasını da sağlamaz. Doğal olmayan zenginliklere sahip olmak, zaten taşmak üzere olan bir şişeye su eklemek kadar gereksizdir. Gerçek değere, tiyatrolarla, hamamlarla, parfüm ve kremlerle değil, ancak doğa biliminin yardımıyla ulaşılabilir.”

Tüketimin çevre üzerinde etkisini iki açıdan değerlendirmek gerekir. Bunlardan ilki doğal kaynakların tüketim amaçlı kullanımınıdır. Bu kapsamda yer üstü ve yer altı doğal kaynaklar enerji, sanayileşme, kentleşme gibi olgularla sürekli bir tüketim içindedir. Örneğin BP 2020 Dünya Enerji İstatistik Görünümü Raporu’na göre 2019 günlük ortalama 95 milyon 192 bin varil petrol tüketimi gerçekleşmiştir. İkincisi ise tüketimin çevre kirlenmesine yol açmasıdır. BBC haber bülteni ve TÜİK 2018 verilerine göre her yıl 2.1 milyar ton çöp üretimi gerçekleştirilmektedir. Bu tonlarca çöpün sadece %16 lık bir kısmında geri dönüşüm vardır. Amerika Birleşik Devletleri’nde kişi başı çöp üretimi günlük 2.1 kg iken bu rakam ülkemizde 1.17 kg. dır.

Özellikle ülkelerin ekonomik büyüme gerçekleştirerek toplumların refahını artırmaya çalışmaları ile birlikte ekonomik çalışmalar, özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısında etkisini giderek hissettirerek pek çok ekolojik sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur (Karacalar, Kiracı 2011). Başka bir deyişle tüketici yaşam tarzının gereği otomobiller, ambalajlar, beslenmeler gibi pek çok şey büyük çevresel bedeller sayesinde sağlanmaktadır (Durning, Çağlayan,1998).

Teknolojik gelişmeler, tüketicilerin yaşam standartlarında bir takım olumlu gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu durum, ürün çeşitliliğini fazlalaşmasına neden olmuştur. Fakat artan bu ürün çeşitleri

karşısında insanların seçim gücü zayıf kalmıştır. Böylelikle tüketim ve seçim bilinçli tüketim kavramını gündeme taşımıştır. (Karsu, 2013). Bilinçli tüketim, “tüketicilerin davranışlarında akılcı hareket etmesi, davranışlarının farkında olması” biçiminde ekonomi dünyasında yerini bulmuştur (Buğday, 2015). Bilinçli tüketim kavramının tanımı yapılırken, son yıllarda, çevre sorunları da göz önüne alınarak kavrama yeni bir anlayış açısı getirdiği görülmektedir. Örneğin Özbölük (2010) tarafından yapılan tanımda bu özellik açıkça görülebilmektedir. Şöyle ki “Bilinçli tüketim, tüketicinin akıl ve bilinç odaklı gerçekleştirdiği tüketim davranışdır ve aynı zamanda tüketici olarak sahip olduğu hakların bilincinde, çevreye ve topluma karşı sorumluluk duygusu ile tüketim gerçekleştirmektedir”. Böylelikle Çevre ulusal ve evrensel boyutta ele alınması gereken bir konu haline gelmiştir. (Kahyaoğlu, Daban vd. Yangın, 2008; Dikmenci, Konca, 2016). Tüketim çılgınlığı bugün çevre sorunlarının temelini oluşturan en tehlikeli unsurlardan biridir. Çünkü tahrip gücü yüksek bir kirlilik yaratmakla kalmayıp aynı zamanda doğal kaynakların aşırı kullanımına neden olmaktadır.

Çalışmanın amacı: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüketim çılgınlığının çevre sorunlarına etkileri konusundaki görüşlerini öğrenmektir.

Çalışmanın önemi: 1. Bu çalışma nitel bir çalışma olup tüketim çılgınlığını çevre sorunları bağlamında derinlemesine analiz eden bir çalışmadır. Diğer literatürdeki pek çok tüketim ile ilgili pek çok çalışmalar nicel veriler göz önüne alınmasına karşın bu çalışmada soruların cevapları açık tutularak özgün bir çalışma olması hedeflenmiştir. Çalışma ya bütünsel bir çerçeveden bakıldığında, eğitim camiasından bir kesiti yani sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini esas alan bu görüşlerin literatürdeki yerini tespit etmek için derinlemesine bir analiz yapmanın gerekliliğinin önemini vurgulayan bir çalışmadır.

2. Çalışma, çevre eğitimi araştırmaları açısından da bu çalışma önemlidir. Çünkü çevre eğitimi üzerinde yapılan çalışmaların pek çoğu ya sonuç odaklı ya da çevre sorunlarına neden olan bilgiyi verip-vermediklerine ilişkindir. Bu çalışmada ise bilgiden daha ziyade öğretmen adaylarının görüşleri esas olacak bir düşünceden yola çıkılmıştır. Bu bağlamda tüketim çılgınlığının çevre üzerindeki olumsuz etkileri ile öğretmen adaylarının düşünceleri arasındaki duygu ve düşüncelerin sistematik analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç sonrası çözüm üretmekten daha ziyade olası bir kirliliğe neden olacak olan tüketim çılgınlığının nedenleri üzerinde bir derinlemesine analiz yapılmıştır. Diğer yandan bugün tüketim ve tüketim çılgınlığına dair yapılan bilimsel yazıların önemli bir kısmı ilgili kişilerin literatüre bağlı olarak yaptığı kendi görüşlerinden oluşan bir araştırmadır. Bu yönü ile düşünüldüğünde tüketim çılgınlığının çevre üzerine etkilerini

açıklayan geniş katılımlı çalışmalardan biri olmaktadır.

3. Bu çalışma bir çevre ve tüketici eğitimi yapılırken neyin eğitiminin verilmesine dair fikirler veren bir çalışmadır. Kısaca çevreyi kirletip sonra temizlemek için neler yapmalıyız? Sorusundan öte “Kirletmemek için neler yapmalıyız?” sorusundan da daha da ötesinde kirlilik tohumlarını hiç saçmadan mümkün olduğunca önlem almayı amaçlayan bir çalışmadır. Günümüz dünyasında insanların yaşam kaynağını oluşturan çevresel sorunları bütünüyle önlemek mümkün olmasa da azaltmak mümkündür. Bu bağlamda tüketim alışkanlıklarımızı değiştirip düzene koyma olgusunun harekete geçirilmesi, için sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini örnek gösteren bir çalışmadır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma deseni

sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüketim çılgınlığının çevre sorunlarına ilişkin görüşlerin alındığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2003). Durum çalışması, bir olayın, bir durumun detaylı bir şekilde betimlenmesidir (Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017: 370). Çalışma olgu bilimsel desenin amaç ve ilkeleri (Yıldırım, Şimşek 2011; Christensen, Johnson and Turner, 2014 yapıtları göz önünde tutularak) hazırlanmıştır

2.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunu üniversitenin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan “kolay durum örnekleme” kullanılmıştır. Bununla birlikte 2,3 ve 4.sınıftan yaklaşık üçte iki öğretmen adayı alınarak orantısal bir örneklem sağlanmıştır. Diğer taraftan seçkisiz bir şekilde her sınıftan sayılan ilk 20 kız ve erkek öğrenci alınarak cinsiyet dağılımında da bir eşitlik sağlanmıştır. Tablo (1) Kolay durum örnekleme çalışmasında araştırmacı kendisine yakın bir durumu örneklem olarak seçmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Tablo 1: Çalışma Grubunun Yapısı

| Cinsiyet | f | % |
|----------|-----|-----|
| Kız | 60 | 50 |
| Erkek | 60 | 50 |
| Toplam | 120 | 100 |

| Sınıf | 2.Sınıf | 3.Sınıf | 4.Sınıf |
|---------------|----------------|----------------|----------------|
| Kız | 20 | 20 | 20 |
| Erkek | 20 | 20 | 20 |
| Toplam | 40 | 40 | 40 |
| Genel | | | |
| Toplam | 120 | | |

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmadan veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formu öncesinde öncelikle bir literatür çalışması yapılmıştır. Daha sonra oluşturulan sorular 10 sosyal bilgiler yüksek lisans öğrencisi ile pilot uygulaması yapılmış ve nihayetinde geçerlilik için 2 uzman görüşüne başvurularak açık uçlu sorulara son şekli verilmiştir. Araştırma verileri 2019-2020 yılında bir eğitim fakültesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Çalışmada Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülünden hareket ederek (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) güvenilirlik hesaplanmış ve güvenilirlik %94 olarak belirlenmiştir.

1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Konularına İlgi düzeyi nedir?
2. Tüketim çılgınlığı ile ilgili öğretmen adaylarına ikinci olarak insanların tüketim çılgınlığının hangi yaşlarda yüksektir?
3. Tüketim çılgınlığı deyince ne anlıyorsunuz?
4. Tüketim çılgınlığının nedenleri nelerdir?
5. Tüketim çılgınlığı çevre sorunlarını nasıl etkiliyor?
6. Çevre sorunları bağlamında, tüketim çılgınlığının önüne geçmek için toplumsal boyutta neler yapılabilir?
7. Çevre sorunları bağlamında tüketim çılgınlığını önlemek için bireysel olarak neler yapılabilir?
8. Tüketim çılgınlığının önlenmesi çevre sorunlarının çözümünde hangi katkıları sağlayacaktır?

2.4. Verilerin Analizi

Anketin ilk bölümünde demografik ilişkilere sorular frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ayrı ayrı incelenerek değerlendirilmiş her açık uçlu bir soru için ayrı ayrı tema ve kodlar oluşturularak analiz edilmiştir. Diğer taraftan bütün adaylar gerçekte bir tüketici olduklarından dolayı ve üzerinde kesinlikle bir takım etkileri bulunduğu için onların her

soruya verdikleri cevaplar titizlikle değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları açık uçlu sorulara birden fazla cevap vermiş, bazı sorulara ise cevap vermemiştir. Bir 45 dakika süresince sorular cevaplanmıştır. Bazı öğrencilerin bu soru için fikrim yok demelerine istinaden boş bırakılan sorular da fikri yok olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler uzman görüş ışığında yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bir soruya birden fazla cevap vermeleri doğal olarak cevap sayısı ve çalışma grubundaki öğretmen aday sayıları arasında farklılığa neden olmuştur. Bu araştırmada 120 öğretmen adaylarının her birinin oluşturduğu bütün görüşler dikkate alınmıştır ve değerlendirmede öğretmen adaylarının sayısı değil ürettikleri görüşlerin sayısı dikkate alınmıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının görüşleri sayısallaştırılmıştır. Yıldırım ve şimşek (2011) görüşlerinden hareketle gerçekteştirilen nitel verilerin analizi dört aşamada şu şekilde özetlenebilir.

1. Veri kodlama: Çalışmada kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüş Alma Formu kullanılarak (YYGAF) alınan veriler içerik analizine Öğretmen adayına 6 açık uçlu olarak sorulan 6 sorunun her biri incelenerek o sorulara özgü kodlar oluşturulmuştur. Yıldırım ve şimşek (2011), içerik analizin temel amacının “ toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu belirtmektedir.

2. Temaların bulunması: Bulunan bu kodlar açık uçlu sorulara bağlı olarak oluşturulan belirli temaların altına yerleştirilmiştir.

3. Verileri düzenleme: Bu aşamada veriler kodlara ve temalara ayrıldıktan sonra betimsel analiz yapabilmek için sayısallaştırılmıştır. Bu amaçla aynı yöndeki görüşler frekans (f) ve % olarak hesaplanmıştır.

4. Bulguların yorumlanması: En son aşamada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüketim çılgınlığının çevre sorunlarına ilişkin görüşler yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Tüketim çılgınlığını sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sormadan önce ilk önce onların çevre konularına ilgi düzeyi ilgi düzeyi incelenmiştir (Tablo 2). Öğretmen adaylarının çevre konularına olan ilgi düzeyi yüksek %45, Orta %54,2, düşük düzey %0,2 oranında dır. Öğretmen adaylarının çevre konuları orta düzeyin üstünde olduğu Tablo 2 den anlaşılmaktadır. Cinsiyet bakımından ele alındığında erkek ve kız adayların ilgi düzeyi birbirine denk düzeydedir.

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Konularına İlgili düzeyi

| İlgi Düzeyi | Düşük | | Orta | | Yüksek | |
|-------------|-------|-----|------|------|--------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Kız | 1 | 1,7 | 33 | 55,0 | 26 | 43,3 |
| Erkek | - | - | 32 | 53,7 | 28 | 46,3 |
| Toplam | 1 | 1 | 65 | 54,2 | 54 | 45,0 |

Tüketim çılgınlığı ile ilgili öğretmen adaylarına ikinci olarak insanların tüketim çılgınlığının hangi yaşlarda yüksek boyutta olduğuna dair görüşleri sorulmuştur.

Öğretmen adayları Tablo 3 de görüldüğü tüketim çılgınlığının 14-27 yaş arasında fazla olduğunu %56,7 lik oranla ifade etmektedir. Bu yaş aralığı genelde genç yaş olarak kabul edilmektedir. 2. Sırayı ise %25 dilimle 28-41 yaş grubu ileri genç yaş grubunu oluşturmaktadır. Çocuk yaş grubu' (0-13) nda fazla diyenlerin oranı %13,3 orta yaş grubu (42-55) %2,5 ve yaşlı grubunda (56 ve üstü) ise sadece %1,7dir.

Tablo 3 Öğretmen Adaylarının Tüketim Çılgınlığının Hangi Yaş Aralığında En Fazla Olduğuna Dair Görüşleri

| 0-13 Yaş | | 14-27 Yaş | | 28-41 Yaş | | 42-55 Yaş | | 56 ve üstü Yaş | | TOPLAM | |
|----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|-----|----------------|-----|--------|-----|
| f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 16 | 13,3 | 68 | 56,7 | 31 | 25,8 | 3 | 2,5 | 2 | 1,7 | 120 | 100 |

Öğretmen adaylarına sorulan “ Tüketim çılgınlığı deyince ne anlıyorsunuz?” sorusunun cevabı 3 tema olarak analiz edilmiştir (Tablo 4).

Birincisi ekonomik özellikler temasıdır. 94 öğretmen adayı görüşlerinde tüketim çılgınlığını açıklarken ekonomik özelliklere vurgu yapmıştır. Bu tema en fazla öğretmen adayların katılım gösterdiği temadır. Bu temada en fazla aday katılımı “Bilinçsiz tüketim (Kız 41 Erkek 45)” koduna olmuştur. 6 Kız öğretmen adayı tüketim çılgınlığını üretime göre hareket etmeme olarak değerlendirirken Erkek öğretmen adaylarının bu koda ilişkin görüşleri bulunmamaktadır. “ Paranın kıymetinin bilinmemesi koduna kız ve erkeklerden birer öğrenci katılmıştır.

İkinci temada “tüketim çılgınlığı “ sosyolojik özellikler açısından incelenmiştir. Toplam öğretmen adaylarının 4 görüşlerinden hareket edilerek oluşturulan bu tema da 2 kod halinde irdelenmiştir “Çevre sorunlarının göz edilmesi “ koduna (1kız;1 erkek) öğretmen adayı, “ Beşeri afet” koduna ise 2 erkek öğretmen adayı katılmıştır.

Tablo 4:Tüketim Çılgınlığının Nedenleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

| TEMA | KOD | KIZ | ERKEK | TOPLAM | TOPLAM |
|-------------------------|---|-----|-------|--------|--------|
| | | f | f | f | (%) |
| 1.Ekonomik özellikler | 1.Bilinçsiztüketim | 41 | 45 | 86 | 71,6 |
| | 2.Paranın kıymetini bilinmemesi | 1 | 1 | 2 | 1,66 |
| | 3.Üretime göre hareket etmeme | 6 | - | 6 | 5,00 |
| Toplam | | 48 | 46 | 94 | |
| 2.Sosyolojik özellikler | 1.Beşeri afet | 1 | - | 1 | 0,83 |
| | 2. Çevre sorununu görmeme- göz ardı etme | 1 | - | 1 | 0,16 |
| Toplam | | 2 | - | 4 | |
| 3.Psikolojik özellikler | 1.Alişverişbağımlılığı | 7 | 7 | 14 | 11,66 |
| | 2.Daha iyisini elde etme için tüketim | 4 | - | 4 | 3,33 |
| | 3.Doyumsuz davranma | 9 | 6 | 15 | 12,50 |
| | 4.Gösteriş içinalışveriş | 1 | 4 | 5 | 4,16 |
| | 5.İsteklerin ihtiyaçların ötesine geçmesi | 5 | 2 | 7 | 5,83 |
| Toplam | | 26 | 19 | 45 | |

*Öğretmen adayları bir soruya birden fazla cevap verdiklerinden dolayı değerlendirmeler öğretmen adayı sayısı bazında görüş sayısı bazında değerlendirilmiştir.

Üçüncü tema olan psikolojik özellikler teması 45 (Kız 26; Erkek 19) öğretmen adayının

5 kod halinde bu temaya katıldığı görülmektedir. Bu temada en fazla katılım, Doymuz Davranma (Kız 9; Erkek 6) kodunda bulunmaktadır. 2. Sırayı “alışveriş bağımlılığı, (Kız 7; Erkek 7)” almıştır. Diğer kodlar, “Daha iyisini elde etme için tüketim (Kız 4)”; Gösteriş için alışveriş (Kız 1; Erkek 4)”; ve “İsteklerin ihtiyaçların ötesine geçmesi (Kız 5; Erkek 2)” kodlarıdır.

Tüketici çılgınlığının tanımı ile ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Üretimi düşünmeden gereksiz harcamalarda bulunma, tüketime daha eğilimli olma üretime göre hareket edememe.” (K3)

“İhtiyacın karşılanması dışında aşırı harcama, gereksiz kullanım”. (K15) “Gereksiz yere hunharca, para, yiyecek, içecek giyim vb. şeyleri harcamak.”(K4)

“Bir kişinin elinde ile yetinmeyip, hep daha iyisini elde etme, bilinçsiz hareket edip herşeyin tadına bakma isteği”. (K15)

“İhtiyaç dışı popüler kültürün getirdikleri ile boşuna harcama yapma.”(K15) “Doyumsuzca harcama.”(E76)

“ Gösteriş için sürekli bir şeyler alma.” (E109)

“Tüketicinin herhangi bir ihtiyacı olmadan yapmış olduğu tüm alışverişler.” (E113) “ Tasarruf etmeme anlayışı olmaksızın sürekli yeni bir şeyler alma.” (E5)

“Anlamsızca, ihtiyacı olmadığı halde kapitalist otyunlara gelip, sırf hava atmak, birilerinden geri kalmama adına aptalca alışveriş (E97)

Öğretmen adaylarına sorulan “ Tüketim çılgınlığının sizce nedenleri nelerdir” sorusu 4 tema oluşturularak analizi sağlanmıştır (Tablo 5).

İlk tema ekonomik nedenler temasıdır. 67 öğretmen adayı (33K1z;34Erkek) tüketim çılgınlığında ekonomik faktörlere vurgu yapmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının yanıtlarından 10 kod oluşturulmuştur. En fazla benimsenen kod “Bilinçsiz alışveriş (K1z 15; Erkek 20)” kodudur. İkinci sırayı alan kod ise. “Parasal imkân (K1z 6; Erkek 7) kodu almaktadır. Bu temada “ürün bolluğu” (K1z 5; Erkek 1) kodu 3. sırada yer almaktadır. Ekonomik nedenler temasında diğer kodların dağılımı şu şekildedir: “İlginç eşyaları alma, (K1z 2); “İndirim (K1z 2) “ ; İnsanların rekabeti (K1z 2);“Kapitalizmin yaygınlaşması (Erkek 2)”; “Kredi kartları (K1z 1; Erkek 1)”; “Kolay kazanç (Erkek 1)” ve “Kullan at mantığı (Erkek 2)” dır. İkinci tema tüketim çılgınlığının nedenleri bağlamında “Sosyolojik nedenler” olarak oluşturulmuştur. Toplam 65 öğretmen adayının görüşlerinden oluşturulan bu temada 14 kod belirlenmiştir. “Moda, (K1z 7; Erkek 6)” kodu bu temada adayların en fazla katıldığı kod olmuştur. İkinci sırayı “Reklam, 4 K1z; 7 Erkek) ve “ Eğitim yetersizliği, (K1z 5; Erkek 6) paylaşmıştır. Üçüncü sırada yer alan kod ise “ Modern yaşam arzusu (K1z 5; Erkek 4) dur. “Aile etkisi, (Erkek 2)”; “Dinsel inançsızlık, (K1z 1)”; “Doğa sevgisizliği, (Erkek 1)”; “Çevreyi umursamazlık, (K1z 1; Erkek 1)”; “Geleceği göz önüne almadan hareket etme, (Erkek 2)”; “Görkemli alışveriş merkezleri, (K1z 1)”; “Hazıra alışma, (K1z 1)”; Küreselleşen dünya, (K1z 1; Erkek 2)”; “Özgürlük, (K1z 1)”; “Teknolojik gelişmeler, (K1z 4; Erkek 3)” sosyolojik nedenler temasında yer alan diğer kodlardır.

Tablo 5: Tüketim Çılgınlığının Nedenleri İle İlgili Öğretmen Adayı Görüşleri

| TEMA | KOD | KIZ (f) | ERKEK (f) | TOPLAM (f) | TOPLAM (%) | |
|-------------------------|--|------------|--------------|---------------|---------------|-------|
| | 1.Bilinçsiz alışveriş | 15 | 20 | 35 | 29,16 | |
| 1.Ekonomik özellikler | 2.İlginç eşyaları alma | 2 | - | 2 | 1,66 | |
| | 3.İndirim | 2 | - | 2 | 1,66 | |
| | 4.İnsanların rekabeti | 2 | - | 2 | 1,66 | |
| | 5.Kapitalizmin yaygınlaşması | - | 2 | 2 | 1,66 | |
| | 6.Kredi kartları | 1 | 1 | 2 | 1,66 | |
| | 7.Kolay kazanç | - | 1 | 1 | 0,83 | |
| | 8.Kullan at mantığı | - | 2 | 2 | 1,66 | |
| | 9.Parasal imkan | 6 | 7 | 13 | 10,83 | |
| | 10.Ürün Bolluğu | 5 | 1 | 6 | 5,00 | |
| | Toplam | | 33 | | 34 | 67 |
| 2.Sosyolojik özellikler | 1.Aile etkisi | - | | 2 | 2 | 3,33 |
| | 2.Dinsel inançsızlık | 1 | | - | 1 | 0,83 |
| | 3.Çevresel umursamazlık | 1 | | 1 | 2 | 1,16 |
| | 4.Doğa sevgisizliği | - | | 1 | 1 | 0,83 |
| | 5.Eğitim yetersizliği | 5 | | 6 | 11 | 9,16 |
| | 6.Geleceği gözönüne almadan hareket etme | - | | 2 | 2 | 1,16 |
| | 7.Görkemli alışveriş merkezleri | 1 | | - | 1 | 0,83 |
| | 8.Hazıra alışma | 1 | | - | 1 | 0,83 |
| | 9.Küreselleşen Dünya | 1 | | 2 | 3 | 2,50 |
| | 10.Moda | 7 | | 6 | 13 | 10,83 |
| | 11.Modern yaşama arzusu | 5 | | 4 | 9 | 7,50 |
| | 12.Özgürlük | 1 | | - | 1 | 0,83 |
| | 13.Reklam | 4 | | 7 | 11 | 9,16 |
| | 14. Teknolojik gelişmeler | 4 | | 3 | 7 | 5,83 |

| | | | | | |
|-----------------------|---|----|----|-----|-------|
| Toplam | | 31 | 34 | 65 | |
| Psikolojik özellikler | 1. Bencillik | 2 | 2 | 4 | 3,33 |
| | 2.Doyumsuzluk | 22 | 14 | 36 | 30,00 |
| | 3.Empati kuramama | 2 | - | 2 | 1,16 |
| | 4.Gruba uymapsikolojisi | 5 | 3 | 8 | 6,66 |
| | 5.Hobiler | 1 | - | 1 | 0,83 |
| | 6.İnsanların birbirineözenmesi | 13 | 12 | 25 | 20,83 |
| | 7.İnsan mutsuzluğu | 6 | 1 | 7 | 5,83 |
| | 8.İsraf alışkanlığı | 2 | 1 | 3 | 2,50 |
| | 9.Kişilik bozukluğu | 2 | 4 | 6 | 5,00 |
| | 10.Ön yargılı tutum(fazla harcayınca beğenilme popülerlik) | 2 | 17 | 19 | 15,83 |
| | 11.Seçim fazlalığı | 3 | 3 | 6 | 5,00 |
| | 12.Zevk meselesi | 2 | 2 | 4 | 3,33 |
| Toplam | | 62 | 58 | 120 | |
| 4.Etik | 1 Etik (terbiyeli düşünmeme) | - | 1 | 1 | 0,83 |
| Toplam | | - | 1 | 1 | |

Üçüncü tema olan psikolojik nedenler teması 120 öğretmen adayının görüşünden 12 kod halinde oluşturulmuştur. Psikolojik nedenler temasında en fazla benimsenen görüş “Doyumsuzluk, Kız 22; Erkek 14)” kodunda ” kodunda bulunmaktadır. 36 öğretmen adayı “tüketim çılgınlığının temelinde doyumumsuzluğun önemli bir neden olduğunu belirtmişlerdir. 2. Kodda “İnsanların birbirine özenmesi, (Kız 13; Erkek 12) 25 görüşün olduğu bu kodda neredeyse kadın ve erkek öğretmen adayları eşit derecede dağılmışlardır. 3. Sırayı fazla harcayınca beğenileceğini düşünme, (Kız 2; Erkek 17) bu kodda kız öğrencilerin 2 erkek öğrenci 17 olması ilginçtir. Bu durum önemli miktarda erkek öğrencilerin bayanların kendini beğendirebilmek için çılgın tüketici moduna girdiğini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. İnsan mutsuzluğunun (Kız 6; Erkek 1) tüketim çılgınlığına yol açtığı düşüncesinde kız ve erkek öğretmen adayları arasında fark ilginç bulunmuştur. Bu temada yer alan diğer kodlar ise; “Bencillik, (Kız 2; Erkek 2); “Empati kuramama, (Kız 2); “Gruba uyma psikolojisi, (Kız 5; Erkek 3);“Hobiler, (Kız 1); “İsraf alışkanlığı, (Kız 2; Erkek 1); “Kişilik bozukluğu, (Kız 2;Erkek 4); “ Seçim fazlalığı, (Kız 3; Erkek 3) ve “Zevk meselesi, (Kız 2; Erkek 1) dir.

4. tema etik düşünmeme temasıdır. Bu temaya sadece tek bir erkek öğretmen adayının görüşü olarak yansımıştır.

Tüketim çılgınlığının nedenlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirttiği bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir.

“Tüketim hakkında yeterince bilgi sahibi olmamak.” (K5)

“İnsanlar aldıkları ürünleri ve nesnelere kullandıkça çevre kirliliği kaçınılmaz oluyor buna gereksiz kullanımlar eklenince kirlilik günden güne artıyor.”(K55)

“Kısaca insanların aç gözlülüğü ve tüketim bilinçsizliği tüketim çılgınlığına neden olmaktadır.”(K6)

“İnsanlar hep daha fazlasını istemektedir. Bu ise sonsuz bir döngü yaratmaktadır.”(K7)

“Tüketim arttıkça kozmetik tekstil ürünleri giderek artmaktadır. Bunların hem üretimiyle hem de tüketimiyle çevre sorunları artmaktadır.”(K19)

“Özenti kıskançlık nedeni ile gelişen teknolojinin ürettiği ürünleri gerekli gereksiz herkesin alması.”(E61)

“Tüketim eksikliğinin nedeni insanın nefesine hakim olamamasıdır.”(E62)

“Tamamen psikolojik olduğunu düşünüyorum. Medya araçları sayesinde giderek tetikleniyor..” (E63)

“Marka firmaların çeşitli yöntemler ile insanları güdülemesi ve insanların bilinçsizliği..” (E94)

“Dış faktörler, sosyal medya fenomenliği adı altında video çekip pahalı ürünlere özendirilen asalaklar. Dünyada neden yaşadığımızı bilmeyenlerin bunları normal karşılamaları En nihayetinde yetiştirilme tarzları (E97).

Açık uçlu diğer sorumuz olan “ Tüketim çılgınlığı çevre sorunlarını nasıl etkiliyor? “ sorusuna verilen öğretmen adayları yanıtları iki tema halinde değerlendirilmiştir (Tablo 6). Bunlardan ilki “Ekolojik sorunlar teması”dır. Bu temada toplam 141 (Kız 76; Erkek 65) öğretmen adayının görüşlerinden oluşturulmuştur. 8 kod halinde oluşan bu temanın en fazla görüş toplayan kodu “Gereksiz alınan şeylerin çevreye atılması (gereksiz çöpler)”, (Kız 46; Erkek 43)” kodudur. Bu kodda toplam 89 öğretmen adayının görüşü yer almaktadır. İkinci sırada yer alan kod ise, “Çevresel kaynakların azalmasına neden olması, (Kız 11; Erkek 6)” toplam 17 öğretmen adayı tarafından belirtilmiştir. Üçüncü kod “Tüketim çılgınlığının çevre sorunlarını artırması, (Kız 2; Erkek 12)” ile ilgilidir. “Çevresel üretimin tüketimi tetiklemesi, (Kız 5 Erkek 1);” Aşırı tüketimin çevre bilincinin

azalmasına neden olması” (Kız 2), “Canlı hayatı tehlikeye girmesi, (Kız 5)”; “Ekolojik dengenin bozulması, (Kız 3; Erkek 1); “Geri dönüşüm çok zor, Kız 2; Erkek 1) ve “İnsanın doğadan uzaklaşması, (Kız 3; Erkek 1) ekolojik sorunlar temasında yer alan diğer kodlardır.

Tablo 6: Tüketim çılgınlığı çevre sorunlarını nasıl etkiliyor? sorusuna ilişkin öğretmen adayı görüşleri

| TEMA | KOD | KIZ (f) | ERKEK (f) | TOPLAM (f) | TOPLAM (%) |
|---|---|------------|--------------|---------------|---------------|
| 1.Ekolojik sorun | 1.Aşırı tüketimin çevre bilincinin azalmasına neden olması | 2 | - | 2 | 1,16 |
| | 2.Canlı hayatıtehlikeye girmesi | 5 | - | 5 | 4,16 |
| | 3.Çevresel kaynakların azalmasına neden olması | 11 | 6 | 17 | 14,16 |
| | 4.Çevresel üretimin tüketimi tetiklemesi | 5 | 1 | 6 | 5,00 |
| | 5.Ekolojik dengenin bozulması | 3 | 1 | 4 | 3,33 |
| | 6.Geri dönüşüm çok zor | 2 | 1 | 3 | 2,50 |
| | 7.Gereksiz alınan şeylerin çevreye atılması (gereksiz çöpler) | 46 | 43 | 89 | 74,16 |
| | 8.İnsanın doğadan uzaklaşması | - | 1 | 1 | 0,83 |
| | 9.Tüketim çılgınlığının çevre sorunlarını artırması | 2 | 12 | 14 | 11,66 |
| TOPLAM | | 76 | 65 | 141 | |
| 2. Tüketim – çevre ilişkisi kuramama | 1.Zararı ufacık | - | 1 | 1 | 0,83 |
| | 2.Hiçbir ilişki yok | 1 | 1 | 2 | 1,16 |
| | 3.İnsan tüketimi ile çevre bozulmaz | 1 | - | 1 | 0,83 |
| | Fikri yok | 2 | 1 | 3 | 2,50 |
| | TOPLAM | | 4 | 2 | 6 |

“ Tüketim çılgınlığı çevre sorunlarını nasıl etkiliyor? “ açık uçlu sorusuna ilişkin olarak tüketim çılgınlığı ile çevre sorunları arasında bağlantı kuramayan öğretmen adaylarının oluşturduğu tüketim –çevre ilişkisi kuramama teması (4 kız;2 erkek) dır. Bu tema da 3 kod halinde ele alınmıştır. “Hiçbir ilişki yok, (Kız 3; Erkek 1)”; “ İnsan tüketimi ile çevre bozulmaz, (Kız 1) ve “ Fikri yok, (Kız 3; Erkek 1)” kodlarıdır.

“Tüketim çılgınlığı çevre sorunları arasındaki ilişkiler hakkında öğretmen adaylarının örnek cevapları aşağıda sunulmuştur.

Tüketim insanları olduğu gibi çevreyi de etkilemektedir. Düzensiz bir tüketimden doğal olarak düzensiz bir çevre çıkacaktır.” (K5)

Fazlaca tüketilen ürünler çöp yığınlarına dönüşüyor. Bu da çevreye zarar veriyor. Bu çılgınlık insanları etkilediği kadar çevreyi de etkiliyor.”(K6)

“Toplumlar tükettikçe bir taraftan çevre biterken diğer taraftan da çevre kirletilmiş olmaktadır. Tüketim artışı ile başlayan ve devasa boyutlara ulaşan sanayi devrimin akabinde oluşan dev fabrika bacaları çevreyi günden güne zehirleyen faktörlerden yalnızca bir tanesidir.”(K7)

“ Tüketimle birlikte oluşturulan atık maddeler, plastikler, bunlar hep birlikte çevre kirliliğine yol açmaktadır. Bir de hayvansal kürkler hayvanların azalmasına neden oluyor.” (K23)

“ Tüketim çılgınlığı ile çevre sorunları arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Tüketim de üretim de çevreye zarar vermektedir. (K23)

“Yapılan tüketim en sonunda çevreye çöp olarak dönecektir.” (E92) “ Ne kadar tüketim o kadar çöp” (E87)

“ Çılgınca tüketirseniz, çok fazla atık yapmış olursunuz. Gereksiz ihtiyacı olmadığı halde üretim çöp yığınlarını ve atık tepeleri meydana getirir.(E5)

“Ünlü firmalar marka adına her gün yeni ürünler çıkarmaktadır. Başkalarına özentisi ile diğer ürünleri kullanmayıp yeni ürünleri tercih ediyor. Dolayısıyla eski ürünle zaman içinde çöpe dönüşüyor.” (E63)

“Aşırı tüketim = aşırı çöp = çevre kirliliği” (E71)

“Çevre sorunları bağlamında toplum olarak tüketim çılgınlığının önüne geçmek için neler yapabiliriz? Sorusuna sosyal bilgiler öğretmen adayları verilen cevaplar 5 tema haline getirilmiştir (Tablo 7). İlk temada “ekonomik çözümler” yer almaktadır. Bu temada yer alan toplam 29 öğretmen adayının (Kız 18; Erkek 11) görüşleri 5 kodda toplanmıştır. “Aşırı tüketimin cezalandırılması ve sınırlandırılması, (Kız 8; Erkek 1)” ve “Tasarruf özendirilmeli, (Kız 4; Erkek 5) en fazla benimsenen kodlardır. İkinci olarak, “Geri dönüşüm desteklenmeli, (Kız 6; Erkek 2)” kodu önem kazanmıştır. Bu temada diğer kodlar ise, “Daha dayanıklı ve nitelikli ürünler alınmalı, (Erkek 2) ve “Ücret dengesizliği azaltılmalı, (Erkek 1)” kodlarıdır.

2. tema olan Siyasi çözümler teması 3 koddan oluşturulmuştur. Bu tema toplam 48 (Kız 30; Erkek 18) öğretmen adayının görüşünden oluşturulmuştur. Bu temada en fazla görüş alan kod “Caydırıcı ve etkili kanunlar konmalı, (Kız 23; Erkek 8) ” kodu olup 31 aday bu yönde görüş beyan etmiştir. “ Politika geliştirme, (Kız 5; Erkek 8) “ ve Devlet adamlarının örnek davranış sergilemesi, (Kız 2; Erkek 2) bu kategoride yer alan diğer kodlardır.

3. tema olan “Eylemsel çözümler” temasında toplam 8 kod yer almaktadır. Bu tema ile ilişkin toplamda 102 Öğretmen adayının (Kız 56; Erkek 46) görüşü bulunmaktadır. Bu temada en çok kabul gören kod “İn-

sanların tüketim konusunda eğitilmesi, (Kız 34; Erkek 32)” kodu olup toplamda 66 kişi bu yönde görüş bildirmiştir. 2. Sırada “Kamu spotu yayınlar, (Kız 8; Erkek 7) kodu 15 öğretmen adayı ile dikkat çekmektedir. 3. Sırada “ Reklamlarda aşırılıktan kaçınma, (Kız 3; Erkek 3)kodu yer almaktadır. Diğer kodlar: “ Lüks yaşam algısı önlenmeli, (Kız 2; Erkek 2)”; “Psikolojik doyumsuz önlenmeli, (Kız 2; Erkek 2); “Sivil kuruluşlarla işbirliği, (Kız 2)”; “Tüketim çılgınlığını önleme projesi geliştirme, (Kız 2” ve “Yardımlaşma” (Kız 3).

4. tema olan “Olumsuz tutum teması”nda 2 öğretmen adayı görüş bildirmiştir. Bu öğretmen adayları, Kız 1; Erkek 1) “İnsanların tüketim çılgınlığı durdurulamaz” görüşünden hareket ederek bu temayı oluşturmuşlardır.

5. tema “Fikri yok temasıdır. 3 öğretmen adayı (Kız 2; Erkek 1),” Toplum olarak tüketim çılgınlığının önüne geçmek için neler yapabiliriz?” soruna ilişkin cevapları olmamıştır.

Tablo 7: Çevre Sorunları Bağlamında Toplum Olarak Tüketim Çılgınlığının Önüne Geçmek İçin Neler Yapabiliriz?” Sorusuna Öğretmen Adayı Cevapları

| TEMA | KOD | KIZ (f) | ERKEK (f) | TOPLAM (f) | TOPLAM (f) |
|-------------------------|--|------------|--------------|---------------|---------------|
| 1.Ekonomik Çözümler | 1.Aşırı tüketimin cezalandırılması vesınırlanması | 8 | 1 | 9 | 7,50 |
| | 2.Daha dayanıklı ve nitelikli ürünler alınmalı | - | 2 | 2 | 1,16 |
| | 3.Geri dönüşüm desteklenmeli | 6 | 2 | 8 | 6,66 |
| | 4.Tasarruf özendirilmeli | 4 | 5 | 9 | 7,50 |
| | 5.Ücret dengesizliği azaltılmalı | - | 1 | 1 | 0,83 |
| TOPLAM | | 18 | 11 | 29 | |
| 2.Siyasi çözümler | 1.Caydırıcı ve etkili kanunlar | 23 | 8 | 31 | 25,83 |
| | 2.Devlet adamların örnek davranış sergilemesi | 2 | 2 | 4 | 3,33 |
| | 3.Politika geliştirme | 5 | 8 | 13 | 10,83 |
| Toplam | | 30 | 18 | 48 | |
| 3. Eylemsel Çözümler | 1.İnsanların tüketim konusunda eğitilmesi | 34 | 32 | 66 | 0,55 |
| | 2.Kamu spotu yayınlar | 8 | 7 | 15 | 12,50 |
| | 3.Lüks yaşam algısı önlenmeli | 2 | 2 | 4 | 3,33 |
| | 4.Psikolojik doyumsuz önlenmeli | 2 | 2 | 4 | 3,33 |
| | 5.Reklamlarda aşırılıktan kaçınma | 3 | 3 | 6 | 5,00 |
| | 6.Sivil kuruluşlarla işbirliği | 2 | - | 2 | 1,16 |
| | 7.Tüketim çılgınlığını önleme projesi geliştirme | 2 | - | 2 | 1,16 |
| | 8. Yardımlaşma | 3 | - | 3 | 2,50 |

| | | | | | |
|--------------------|---|----|----|-----|------|
| Toplam | | 56 | 46 | 102 | |
| 4.Olumsuz tutum | 1.İnsanların tüketimçılığını durdurulamaz | 1 | 1 | 2 | 1,16 |
| Toplam | | 1 | 1 | 2 | 1,16 |
| 5.Fikri yok | 1.Fikri yok | 2 | 1 | 3 | 2,50 |
| Toplam | | 2 | 1 | 3 | |
| | | | | | |

Çevre sorunları bağlamında toplum olarak tüketim çılgınlığının önüne geçmek için neler yapabiliriz?” sorusuna öğretmen adayı cevaplarından örnekler:

“Yasaklar, para cezası hapis cezası ve kısıtlamalar getirilebilir (K32) “Doğayı aşırı kirleten kaynaklar insana yeterince verilmeli” (K34) “ Kamuoyu oluşturma çabalarına ağırlık verilmeli (K48)

“ İhtiyacı olan insanların nasıl yaşadıklarına dair bilimsel bilgiler verilerek insanlık adına tüketim çılgınlığını önleyici uygulamalar devreye sokulmalı (K60)

“Tüketim çılgınlığını önleyici projeler hazırlanmalı”(K55)

“Albenisi yüksek reklamlara sınırlama getirilmeli, gereksiz harcamaya vesile olan programların kaldırılması, ve iyi bir eğitim süzgecinden geçmek gerek” (E114)

“Tüketim maddelerinin doğada temin sürecinde doğanın yasalarla korunması” (E117) “Devlet büyükleri halkına öğüt verdiği şekilde davranmalı” (E77)

“İnsanların eğitim düzeyi artırılmalı ve bir fakındalık yaratılmalı.

2. Üründe indirim olmamalı (73)

“Psikolojik doyumsuzlukların sebebi bulunmalı. İnsanlar mutsuzluğunu tüketimle gidermeye çalışıyor. Bunların nedenleri bulunmalı (E113)

“Çevre sorunları bağlamında bireysel olarak tüketim çılgınlığının önüne geçmek için neler yapabiliriz? Açık uçlu sorusuna verilen cevaplar 3 tema başlığı altında toplanmıştır (Tablo 8). İlk olarak ele alacağımız ”Ekonomik çözümler” temasını toplam 112 (Kız 56; Erkek 56) öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu tema 9 koddan oluşmaktadır. En fazla görüşün olduğu kod 57 öğretmen adayının desteklediği “Sadece ihtiyacını almak, (Kız 22; Erkek 35) kodudur. İkinci sırada ise “Bireysel tasarruf, (Kız 6; Erkek 8) 14

kodu yer almaktadır. 3. Sırada“ Geri dönüşüm ve onarım, (Kız 11; Erkek 1) kodu bulunmaktadır. Diğer kodlar, “Bir ürünü daha fazla kullanma, (Kız 2; Erkek 6); “İsraftan kaçınma, (Kız 8; Erkek 2)”; “ Kredi kartını kul-

lanmama (Kız 1; Erkek 1)”, Marka ve yeni ürün takıntısından uzak durma, (Kız 3; Erkek 1); Moda ve Reklamlara kanmama (Kız 2; Erkek 2) ve üretime sınır getirme (K1) kodlarıdır.

2. olarak oluşturulan psikolojik çözümler temasında tek kod bulunmaktadır. “Aşırı istekten vaz geçme, (Kız 2; Erkek 4); kodudur bu kodda 6 öğrencinin görüşleri yer almaktadır.

3. olarak “eylemsel çözümler teması” oluşturulmuştur. Bu temada 52 öğretmen adayının (Kız 35; Erkek 17), görüşleri yer almaktadır. 4 koda ayrılan temada en fazla görüş “Bireysel eğitim alma, (Kız 30; Erkek 15)” kodu olup bu kodda toplam 45 öğretmen adayı bulunmaktadır. İkinci olarak “Ürünün başkaları tarafından kullanımına imkan verme, (Kız 4)” kodudur. Diğer kodlar ise “Dini öğretilere uyum, (Kız 1); “Sivil toplum kuruluşlarına destek, (Erkek 2) kodlarıdır.

Tablo 8 : “Çevre sorunları bağlamında bireysel olarak tüketim çılgınlığının önüne geçmek için neler yapabiliriz? Soruna ilişkin öğretmen adayı cevapları

| TEMA | KOD | KIZ (f) | ERKEK (f) | TOPLAM (f) | TOPLAM (f) |
|------------------------|--|------------|--------------|---------------|---------------|
| 1. Ekonomik Çözümler | 1. Bir ürünü daha fazla kullanma | 2 | 6 | 8 | 6,66 |
| | 2. Bireysel tasarruf | 6 | 8 | 14 | 11,66 |
| | 3. Geri dönüşüm ve onarım | 11 | 1 | 12 | 10,00 |
| | 4. İsraftan kaçınma | 8 | 2 | 10 | 8,33 |
| | 5. Kredi kartını kullanmama | 1 | 1 | 2 | 1,16 |
| | 6. Marka ve yeni ürün takıntısından uzak durma | 3 | 1 | 4 | 3,33 |
| | 7. Moda ve Reklamlara kanmama | 2 | 2 | 4 | 3,33 |
| | 8. Sadece ihtiyacını almak | 22 | 35 | 57 | 47,50 |
| | 9. Üretime sınır getirme | 1 | - | 1 | 0,83 |
| Toplam | | 56 | 56 | 112 | |
| 2. Psikolojik çözümler | 1. Aşırı istekten vaz geçme | 2 | 4 | 6 | 5,00 |
| Toplam | | 2 | 4 | 6 | 5,00 |

| | | | | | |
|----------------------|--|----|----|----|-------|
| 3. Eylemsel çözümler | 1.Bireysel eğitim alma | 30 | 15 | 45 | 37,50 |
| | 2.Dini öğretilere uyum | 1 | - | 1 | 0,83 |
| | 3.Sivil toplum | - | 2 | 2 | 1,16 |
| | İkinci ürünün başkaları tarafından kullanımına imkan verme | 4 | - | 4 | 3,33 |
| Toplam | | 35 | | 17 | 52 |

“Çevre sorunları bağlamında bireysel olarak tüketim çılgınlığının önüne geçmek için neler yapabiliriz? Soruna ilişkin öğretmen adayı cevaplarından örnekler:

“ Kişi eğitime tüketim konusunda önce kendinden başlamalı, kendi çocuğunu kendi ailesini bilinçlendirmeli” (K19)

“ Tüketim çılgınlığına neden olan insanları uyararak bu alışkanlıktan vaz geçmesini sağlarım (K21)

“ Elimizdekilerin kıymetini bilerek var olan ile yetinmeye çalışırım (K38).

“Yaptığım her davranışta bir çevreci gibi hareket ederim.(K35)

“Her şeyden önce özentiye kapılmadan ihtiyacım olanı alırım. Böylece bilinçli bir tüketici olurum.

“Kendim tüketim çılgınlığından uzak dururum. Sonra da sivil toplum örgütlerinin tüketim çılgınlığı ile ekinliklerine destek olurum.(E114)

“ Tasarruf yapmak benim bu konuda en önemli düşüncemdir. .(E118)

“İhtiyacım fazlası bir ürünü başka birine vermek sureti ile onun gereksiz ürünü almasının önüne geçerim. (E80)

“İhtiyaç analizi yaparak ona göre bir harcama yaparım (E72)

Öğretmen adaylarına son olarak çevre sorunlarının çözümünde tüketim çılgınlığının önlenmesinin hangi çevre sorunlarının önlenmesinde hangi katkıları sağlayacağı sorulmuştur. Verilen cevaplar 4 tema halinde sunulmuştur (Tablo 9).

Bunlardan ilki ekolojik görüş temasıdır. Bu tema 7 koddan oluşturulmuş öğretmen adaylarının 126 görüşünden (kız 59, erkek 67) meydana getirilmiştir. Bu temada en çok görüş üretilen kod kirlilik azalır, (Kız 34; Erkek 33) kodudur. Öğretmen adaylarının ikinci çoklukla belirttiği görüş “Kaynaklar korunur, (Kız 28; Erkek 27) görüşüdür. Bu bağlamda toplam

32 görüş belirtilmiştir. Diğer kodlar, “Çevreye duyarlılık artar, (Kız 3; Erkek 1)”; “Doğa insan dengesi sağlanır, (Erkek 3 ;Erkek 5)”; “İklim değişikliklerinin önüne geçer, (Erkek 1) görüşüdür.

2. tema ekonomik görüş olarak belirlenmiştir. Bu temada öğretmen adaylarının 9 (Kız 7; Erkek 2) görüşü yer almaktadır. Bu tema 3 koddan oluşturulmuştur. Bunlar, “Üretim artar, (Kız 3; Erkek 1); “İsraf önlenir, (Kız 3) ve “Geri dönüşümün önemi; (Kız 1; Erkek 1) kodlarıdır.

3. tema da “ sosyo- psikolojik görüş temasını oluşturmaktadır. Bu tema “ Toplumsal huzur,(Kız 5; Erkek 3) ve “ Sağlıklı toplum, (Kız 6)” olmak üzere 2 koddan oluşmuş olup toplamda öğretmen adaylarının 14 görüşü (Kız 11; Erkek 3) yer almaktadır.

4. tema fikri yok olarak adlandırılmıştır. Bu temadaki öğrenciler “Bilmiyorum, (erkek 1)”, “fikrim yok (Erkek 1)” yazmışlardır. 1 kız öğrenci de bu soruya hiç cevap vermemiştir.

Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarından örnekler aşağıda verilmiştir.

“Tüketim çılgınlığının azaltılması ile ekosistem korunacak, canlı hayatının ömrü uzayacaktır. (K32)

“ Her daim kaliteli ve yararlı ürünleri doğada kolaylıkla bulabileceğiz. (K36) “ israflar bitecek çevresel sorunlar azalacak”(K24)

“ Tüketim çılgınlığının azalması ile doğa ile insan dostça geçinecek” (K131) “ Gelecek nesillere daha güzel bir dünya bırakılacak” (K47)

Tablo 9 :Çevre Sorunlarının Çözümünde Tüketim Çılgınlığının Önlenmesinin Hangi Katkıları Sağlayacağı İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

| TEMA | KOD | KIZ (f) | ERKEK (f) | TOPLAM (f) | TOPLAM (%) |
|------------------|--------------------------------------|------------|--------------|---------------|---------------|
| 1.EkolojikGörüş | 1.Çevreye duyarlılık artar. | 3 | 1 | 4 | 3,33 |
| | 3.Doğa insandengesi sağlanır. | 3 | 5 | 8 | 6,66 |
| | İklim değişikliklerinin önüne geçer. | - | 1 | 1 | 1,16 |
| | Kaynaklarkorunur. | 28 | 27 | 55 | 45,83 |
| | Kirlilik azalır | 34 | 33 | 67 | 55,83 |
| Toplam | | 59 | 67 | 126 | |
| 2.Ekonomik görüş | 1.Geri dönüşümün önemi | 1 | 1 | 2 | 1,16 |
| | 2.İsraf önlenir | 3 | - | 3 | 2,50 |
| | 3.Üretim artar | 3 | 1 | 4 | 3,33 |

| | | | | | |
|---------------------------|-------------------|----|---|----|------|
| Toplam | | 7 | 2 | 9 | 7,50 |
| 3.Sosyo Psikojik görüş | 1.Sağlıklı toplum | 6 | - | 6 | 5,00 |
| | 2.Toplumsal huzur | 5 | 3 | 8 | 6,66 |
| Toplam | | 11 | 3 | 14 | |
| 4. Fikri yok | Fikri yok | 1 | 2 | 3 | 2,50 |
| Toplam | | 1 | 2 | 3 | |

“ Çöp azalacak temiz dünyada yaşayacağız. (K55)

“ Çevreye olan duyarlılık artacak, mutlu yaşam sürecektir”(K39)

“ Daha az tüketim yaparak doğal kaynakların ömrü uzatılır.”(E66)

“Tüketim çılgınlığının önlenmesi büyük ölçüde çevre sorunlarını ortadan kaldırır.” (E69)

“Tüketim çılgınlığının önlenmesi ile pek çok canlı nın gereksiz yere tüketilmesinin önüne geçilecektir.”(E75)

“Çevre gereğinden fazla kirlenmeyecektir. Bunun sonucunda daha temiz ve sağlıklı yaşam alanı oluşacaktır.” (E95)

“Daha az üretim gerçekleştirilerek doğanın korunması sağlanacaktır.” (E68)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adayları tüketim çılgınlığının çevre sorunlarına etkileri incelenmiştir. 120 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 8 açık uçlu soru karşılığında alınan görüşlerinin literatürdeki yeri incelendiğinde, her birinin parça parça da olsa literatürde karşılığının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışma bütünsel bir yaklaşım anlayışı içinde tüketim ve çevre sorunları arasındaki bağlantılar derinlemesine incelemiştir.

Çevre sorunları bağlamında cinsiyet üzerinde yapılan çalışmalarda kadınların erkeklere oranla daha duyarlı olduklarını koymuşlardır. Bu bağlamda çalışma çevresel duyarlılık da cinsiyet faktörü bağlamında yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Straughan ve Robert, (1999) yaptıkları çalışmada çevresel sorunlara kadın tüketicilerin erkek tüketicilere göre daha duyarlı olduklarını ortaya koymuştur. Torlak (2001), yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çevre dostu ürünlere daha fazla para ödeyebileceklerini çevreye duyarlılık adına belirtmişlerdir. Yeniçeri (2009), de kadınların tüketim açısından çevre bilincinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Özdemir ve Tokol (2008), erkeklerde “ben” olgusunun kadınlar da biz olgusunun geliştiğini bu nedenle sorumluluk ve fedakârlık duygusunun geliştiğini açıklamaktadır. Bu bağlamdan hareket ederek kadınların çevresel sorumluluk adına daha iyi bir özveride bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte Aydın (2010) kadınlarda hazcı (hedonik tüketimin erkeklerle oranla daha yaygın olduğunu belirtmektedir. Bu durum erkek öğretmen adaylarının kadınların beğenilme arzusu nedeni ile tüketime daha yatkın olduğu düşüncesi ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde kadınlarda tüketim de aşırılık söz konusu olabilmektedir.

Öğretmen adayları tüketim çılgınlığının çevre için sorun yaratmaması için geri dönüşümü önermektedir. Ay, Ecevit (2005), yaptığı çalışmada daha az kirlilik üreten ve geri dönüşüm sağlayan ürünlerin kullanımına dikkat çekmişlerdir.

Çalışmada öğretmen adayları siyasal boyutta bazı çalışmaların gerekliliğine işaret etmiştir. Tüketim çılgınlığında geri dönüşümü hareketlendirme maksatlı politikalar oluşturulması isteği (Babekoğlu,2000, akt, Ay, Ecevit, 2005; Saracel, vd, (2002) çalışmaları ile aynı görüş paralelindedir. Yaraş vd.(2011), çevre tüketim ilişkisini nicel çalışma ile araştırmıştır. Nicel araştırmadan elde edilen verilerin pek çoğu bu araştırma ile benzerlik taşımaktadır.

Eğitim öğretmen adaylarında en çok benimsenen tüketici çılgınlığı ve çevre sorunları bağlamında çok dikkat çeken konudur. Hali hazırda toplumda yaşayan bireyler çevre sorunlarını çoğu kez tüketerek oluşturmaktadır. Tüketici eğitiminde kesinlikle amaçlarından biri tüketicilerde ekolojik sorumluluğun kazandırılması olmalıdır (Bener, 2008). Yine öğretmen adayları tüketimde aile etkisinin önemine dikkat çekmektedir. Bener (2008), satın alma, kullanma ve atma gibi bir takım davranışların ailede başladığına dikkat çekerek aile eğitimine büyük önem vermektedir. Özellikle 11- 19 yaşlarında verilecek eğitimin ekolojik sorumluluk kazanma çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Zira bu yaşlardaki çocukların çevresel fikirleri daha çabuk benimsediğini belirtmektedir.

Günümüz tüketim davranışları içerisinde en çok yer alan olgulardan olan hedonik tüketim bu çalışmada önemli bir yer tutmuş olup reklamların tüketim çılgınlığına neden olduğu görüşü vardır. Dal (2017), yapmış olduğu çalışmada medyanın tüketim toplumunda medya aracılığıyla istek ve arzular oluşturulmaya çalışılmakta ve tüketimin hedonist bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlandığını ifade etmiştir (Dal, 2017). Tüketim çılgınlığının oluşmasında reklamların oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu öğretmen adayları belirtmektedir. Erkmen,(2008), Ünal (2009); Hatipler (2017)); Alniaçık, (2017), özellikle ticari televizyonların işlerinin güçlerinin defalarca yaptıklarının ve yapmak istediklerinin tüketimi köruklemek olduğunu açıklamış ve kullan-at mantığının tüketimdeki olumsuz sonuçlarına temas etmiştir.

Doyumsuzluğun tüketim çılgınlığının önemli bir unsur olduğunu öğretmen adayları belirtmektedir. Nar (2015), doyumsuzluk diğer adıyla tatminsizliğin toplumlarda ve bireylerde bir kültürel algı halini aldığını yaşamın bir parçası haline geldiğini açıklamaktadır. Yine bir öğrenci küreselleşmenin tüketim çılgınlığını körüklediğini söylemiştir. Aynı şekilde Dal (2017), insanlarda doyumsuzluğun tüketim çılgınlığı oluşturduğunu hali hazırda böyle bir olgunun küresel güçlerin temel isteklerin başında geldiğini belirtmektedir. Diğer taraftan tüketim çılgınlığı içerisinde özellikle gösterişçi alışverişin önemli bir yere sahip olduğunu 2 öğrenci belirtmişti. Öz (2018), yılında yaptığı çalışmada sosyal medya kullanan insanların gösterişçi tüketime daha meyilli olduğunu açıklamıştır. Yine aynı şekilde bir öğretmen adayının değindiği AVM lerin tüketim yeri olduğu akademisyenlerce de belirtilmektedir (Çiftçi vd.,2011).

Araştırmada 2 öğretmen adayı çevre çılgınlığına nedenn olduğunu belirtmiştir. Korur ve Kimzan (2016), kredi kartlarına dair araştırmasında kredi kartlarının tüketim çılgınlığını artırdığını ortaya koymuşlardır.

Tüketim çılgınlığının artışı ile çevre sorunları arasında çok önemli bağlantı olduğunu çılgınlığın tüketimi artırdığını öğretmen adayları . Hayta (2009;) bu görüşleri destekleyen bir makaleyi kaleme almıştır. Bu bağlamda insanların tüketimden vaz geçmesinin önüne geçilmesi mümkün değildir. Ama tüketim çılgınlığında şekil değiştirmek ve aza indirmek mümkündür.

Buradaki bazı öğretmen adayının dile getirdiği gibi üretim için yapılan çalışmalarda çevre sorunlarını beraberinde getirmektedir. Üretim esnasında ve sonrasında ortaya çıkan bütün teknolojik felaketler çevre sorunlarına yol açmaktadır (Karakehya,2013; Turan, Geçit 2018).

Yanıklar (2018) insanların arzularının belirlenmesi tüketme arzularının giderilmesi hatta onların fantazilerinin uyarılmasının ekonominin gelişmesi için bir zaruret olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Karakahya (insanların tüketmeden yaşamalarının mümkün olmadığını bir şeyleri tüketmediklerinde mutsuz olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitimin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, Gönen ve Hablemitoğlu, (1992); Şentürk, (2008); Horton, (2003); Erten, (2004); Kaya vd., (2011); Köroğlu, (2012); Çoşgun, (2012); Sapci ve Considine, (2014); Erciş, Türk (2016); Dikmenci, Konca ,(2016), Çelik, (2017) Çelebi ve Bayraktaroğlu (2018), makalelerinde bu çalışmadaki öğretmen adaylarını görüşlerine benzer bir biçimde eğitimin önemine dikkat çekmişlerdir. Ökmen (1996) doğal kaynakların korunmasındaki öneme dikkat ederek “Biz çevreyi atalanımızdan miras olarak değil, torunlarımızdan emanet olarak aldık” diyerek çevre korumacılığında geleceğe mirasın önemine vurgu yapmıştır.

KAYNAKLAR

- Alıncaık, Ü. (2009). Tüketicilerin çevreye duyarlılığı ve reklamlardaki çevreci iddialar. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi*, (18), 48-79.
- Arnold M. J, K. E. Reynolds (2003), “Hedonic shopping motivations”, *Journal of Retailing*, N. 79, pp.77-95.
- Ay C.,& Ecevit, z. (2005). Çevre bilinçli tüketiciler. *Akdeniz University Faculty of Economics & Administrative Sciences Faculty Journal/Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(10).
- Aydın S. (2010), “Hedonik alışverişin cinsiyet, gelir ve yerleşim büyüklüğüne göre farklılaşması üzerine bir araştırma”, *S.D.Ü. ĐĐBF. Dergisi*, C. 15, S.3, .435-452
- Bakır, U., & Çelik, M. (2013). Tüketim toplumuna eleştirel bir yaklaşım: kültür bozumu ve yıkıcı reklamlar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 46-63.
- Durning, A. T., & Çağlayan, S. (1998). Ne kadarı yeterli?: tüketim toplumu ve dünyanın geleceği. *TÜBİTAK-TEMA Vakfi Yayınları*
- Çiftçi, S., Özer A.,Koçak (2011), “AVM Çevresinin AVM Đmajı Üzerindeki Etkisi: Müşteri Duyguları ve Algılanan Kalitenin Rolü Hazcı ve Faydacı Alışveriş Değerleri Arasındaki Farklılıklar”, *Öneri Dergisi*, C. 9, S. 36, ss.29-38, Temmuz 2011.
- Çelik, O. (2017). Mobil telefon satın alımlarında hedonik tüketim: Adana örneği. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 21-27.
- Çoşgun, M. (2012). Popüler Kültür ve Tüketim Toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 837-850.
- Çelebi, Ş. O., & Bayrakdaroğlu, F. (2018). Y kuşağı tüketicilerinin bilinçli tüketim davranışları üzerine bir araştırma. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 111-124.
- Bener, Ö., & Babaoğlu, M. (2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı ve çevre bilinci oluşturmada bir araç olarak tüketici eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 5(1), 1-10.
- Buğday, E. B. (2015). Bilinçli tüketici ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi*, Ankara.
- Christensen, L. B., Johnson, B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Education. Inc, Boston, pp. 139-166.
- Dal, N. E. (2017). Tüketim toplumu ve tüketim toplumuna yöneltilen eleştiriler üzerine bir tartışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 1-21.
- Demirel, S., & Yeğen, C. (2015). Tüketim, postmodernizm ve kapitalizm örgüsü. *Ankara Üniversitesi İLEF Dergisi*, 2(1), 115-138.

- Erciş, A., ve Türk, B. (2016). Etik Çerçevesinde Tüketim, Tüketici ve Çevre: Ekolojik Okuryazarlığın Moderatör Rolü. Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi, 20(2), 1-24.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Anı Yayıncılık.
- Erkmen T., C. A. Yüksel (2008), “Tüketicilerin alışveriş davranış biçimleri ile demografik ve sosyo kültürel özelliklerinin incelenmesine yönelik bir araştırma”, Ege Akademik Bakış, C. 8, S. 2.,683-727.
- Eroğlu, E. (2012). Tüketici Davranışı Kavramı ve Özellikleri. Odabaşı, Y. (Ed.). Tüketici Davranışları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara
- Gönen. E., Hablemitoğlu, Ş.(1992). Tüketici ve çevre bilinci. III. Milletlerarası Tüketicinin Korunması ve Tüketici Hakları Sempozyumu Tebliğler. TSE yayınları s:31-37.
- Hatıplı, M. (2017). Postmodernizm, Tüketim, Popüler Kültür ve Medya. Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 32-50.
- Hayta, A. B. (2009). Sürdürülebilir Tüketim Davranışının Kazanılmasında Tüketicinin Eğitiminin Rolü. Journal of Kırşehir Education Faculty, 10(3).Horton, D. (2003).
- Green distinctions: The performance of identity among environmental activists. The Sociological Review, 51(2), 63-77.
- Karalar, R.& Kiracı, H. (2011). çevresel sorunlara karşı bir çözüm önerisi olarak sürdürülebilir tüketim düşüncesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (30), 63-76.
- Kaya, N., Çobanoğlu, M., & Artvinli, E. (2011). Sürdürülebilir kalkınma için Türkiye’de ve dünyada çevre eğitimi çalışmaları. 6. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, 407- 417.
- Karsu, S. (2013). Tüketici Bilinci ve Bilinçli Tüketim. Velioğlu. M. N., (Ed.). Tüketim Bilinci ve Bilinçli Tüketici. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kates, R. W. (2000). Population and consumption: what we know, what we need to know. Environment: Science and Policy for Sustainable Development, 42(3), 10- 19.
- Kahyaoglu, M., Daban, Ş., & YANGIN, S. (2008). ilköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 42-52.
- Karakehya, N. (2013). Tüketim Toplumunun Çevresel Etkileri. In International Conference On Eurasian Economies, Session C (Vol. 6, pp. 778-782).

- Keleş , R., Hamamcı, C., & Çoban, A. (2005). Çevre Politikası, İmge Kitabevi. Baskı, Ankara.
- Kopnina, H. (2011). Consumption in environmental education: developing curriculum that addresses cradle to cradle principles. *Factis Pax*, 5(3), 374-388.
- Kopnina, H. (2013). An exploratory case study of Dutch children's attitudes toward consumption: Implications for environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 44(2), 128-144.
- Korur, M. G., & Kimzan, H. S. (2016). Kompulsif Satın Alma Eğilimi ve Alis-veris Sonrası Pismanlık İlişkisinde Kontrolsüz Kredi Kartı Kullanımının Rolü: AVM Müsterileri Üzerine Bir Arastırma 1. Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi= *Journal of Consumer and Consumption Research*, 8(1), 43.
- Nar, M. Ş. (2015). Küreselleşmenin tüketim kültürü üzerindeki etkisi: teknoloji tüketimi. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385.
- Öz,A.(2018), Sosyal medya ortamında gösterişçi tüketim: bir uygulama yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans
- Özbölük, T. (2010). Pazarlamada Bilinçli Tüketim ve Tüketicilerin Bilinçli Tüketime İlişkin Tutumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas*.
- Özdemir, E., Tokol (2008), Kadın Tüketicilerce Yönelik Pazarlama Stratejileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt/Vol.:8- Sayı/No: 2 : 57-80*
- Sapci, O., & Considine, T. (2014). The link between environmental attitudes and energy consumption behavior. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52, 29-34.
- Saracel, N., Özkara, B., Karakaş, M., Özdemir, Ş., Yelken, R., Dündar, S., ve Karaca,
- Y. (2002). Afyon İli Tüketim Analizi Tüketici Davranışları ve Eğilimleri. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Straughan R.D., Roberts J.A. (1999) Environmental Segmentation Alternatives: A
- Look At Green Consumer Behavior İn The New Millennium, *Journal Of Consumer arketing*, Vol. 16, No:6, 558-575
- Torunoğlu, E. (2013) Küreselleşme ve çevre sorunları: Dünyaya ve Türkiye'ye bir bakış,, *Türk Dünyası Çevre Sorunları ve Tıbbi Bitkiler Sergisi" Sempozyumu Bildiriler Kitabı,, Anadolu Anadolu Üniversitesi Yer ve Uzak Bilimleri Enstitüsü Yayınları Yayın No:2.*

- Turan, İ., Geçit Y., (2018). Teknolojik Afetler Ed. H.Akengin, Günümüz Dünya Sorunları, Pegem Yayıncılık.
- Yanıklar C (2006) Tketicimin Sosyolojisi, Birey Yayıncılık, İstanbül.
- Yanıklar, C. (2018) Postmodern Tketicim, Tketicim Kültürü ve Toplumsal Kimliğin İnşası. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (35), 231-252.
- Yaraş, E., Akın, E., ve şakacı, B. K. (2011). Tüketicilerin evre Bilinci Düzeyini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. neri Dergisi, 9(35), 117-126.
- Yeniçeri, T. (2009). Tüketicilerin evre Bilinci Ve evreye Duyarlı Satınalma Davranışlarına Yönelik Bir Pilot Araştırma. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9(17), 310-326.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 15

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹

Güler SHAIKH²

Faysal ÖZDAŞ³

Mürşet ÇAKMAK⁴

1 Bu çalışma birinci yazarın 2021 yılında kabul edilen “Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez danışmanı Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

2 Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, gulershaikh @ gmail.com

3 Doç. Dr. Mardin Artuklu Üniversitesi, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2261-9504

4 Dr. Öğr. Üyesi Mardin Artuklu Üniversitesi, cakmak21@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9472-8200

1. Giriş

Devletler gelişmişlik ve refah düzeylerini artırmak için en önemli etkenlerden birinin eğitim olduğunun farkına varmışlardır. Toplumsal gelişmenin ve ilerlemenin ilk basamağı olan eğitim, belirli aşamalardan geçerek tarihsel bir değişime uğramıştır. Dünya tarihine bakıldığında, sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve sağlık alanında gelişen devletlerin özellikle eğitim alanında önde olduğu görülmektedir (Gündüzalp, 1992; Yalçınkaya, 2002). Devletlerin gelişmişlik düzeyleri üzerinde doğrudan etki sahibi olan eğitim, bütün bir sistem olarak; ‘girdi’, ‘süreç’, ‘çıkıtı’ ve ‘geri bildirim’ bileşenlerini içermektedir (Yalçınkaya, 2002). Elbette bu bileşenleri en iyi şekilde işleyen, eğitim kalitesinin artmasında önemli güce sahip olan öğretmenlik mesleğidir. Dolayısıyla eğitimde kullanılan yöntemlerin, tekniklerin, araçların vb. öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak uygulanması gerekmektedir. Uzaktan eğitim ilk olarak 1800’lerin sonlarında Amerika Birleşik Devleti’nde, Chicago Üniversitesi’nde, mektupla eğitim olarak başlamıştır. 1728’de ilk Uzaktan Eğitim çalışması Boston Gazetesi’nde “Stenografi Dersleri” ile başlamıştır. 1833’te ise İsveç Üniversitesi’nde kadınlara “Mektupla Kompozisyon Dersleri” verilmiştir. Daha sonra 1840 yılında eğitimci Isaac Pitman İngiltere’de mektupla Stenografi öğretmeye başlamıştır. 1892 yılında Chicago Üniversitesi’nde ilk Mektupla Eğitim bölümü açılmıştır. Bu eğitim sistemi ilk defa öğretmen ve öğrencinin aynı çatı altında olmadan bulunmasına olanak sağlamıştır. Mektupla uzaktan eğitim, bir eğitim kurumunun posta yoluyla yürüttüğü bir öğretim yöntemidir. Mektupla uzaktan eğitim uygulamasından genellikle fiziksel engelleri nedeniyle eğitim kurumlarına gidemeyen bireyler yararlanmıştır. Ayrıca çeşitli kurum ve kuruluşlar belirli konularda belge almak için bu sistemi kullanmıştır. Bu eğitim yöntemi engelleri olan ve maddi açıdan yetersiz olan bireylere eğitim hakkı tanımıştır (McIsaac & Gunawardena, 1996).

Batı ve Avrupa ülkelerinde gelişmekte olan uzaktan eğitim, Türkiye’de 1923 yılından 1960’lı yıllara kadar önce kavramsal olarak ele alınmıştır. İlk olarak halkın okur-yazarlığını artırmak için kullanılabilir bir yöntem olarak düşünülmüştür (Alkan, 1998). 1927 Dönemi Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati uzaktan eğitim konusunu gündeme getirmiştir. Türkiye’de uzaktan eğitim ilk olarak 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nde başlamıştır. Banka personellerinin hizmet içinde yetiştirilmesini amaçlayan bu çalışmada banka çalışanları mektupla öğrenim görmüşlerdir. Daha sonra 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. 1966 Mektupla Öğretim Merkezi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1975 Yaygın Eğitim Kurumu (Yay-Kur) eğitimleri uzaktan eğitim uygulamaları ile gerçekleştirmiştir (Demir, 2015).

Devletlerin gelişimine önem verdiği kavramlardan biri de dil eğitimi-

dir (Demirpolat, 2015). Küreselleşen toplumların arasındaki iletişim engeli kaldırılmak için dil önemli bir faktördür. Dil eğitimi gelişen toplumların en temel özelliklerinden biridir. Dolayısıyla dil donanımına sahip bireyler yetiştirilmesine zemin hazırlamak için farklı politikalar uygulanmaktadır. Dünyada 1.268 milyar kişinin konuştuğu İngilizce, dil eğitiminde önemli bir yere sahiptir (English Ethnologue, 2019). Türkiye’de İngilizce diline verilen önem Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren gelişim göstermiştir. İngilizce dersi, ortaöğretim programlarında önemli bir yer tutmuş, 1924 yılından itibaren de tüm programlarda yer almıştır. Özellikle 1945 yılı ve sonrasında daha da önemsenmiştir. 1973 yılında ilk kapsamlı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Bu program 2011 yılına kadar sadece teorik olarak kalmıştır. Fakat 2011 yılından sonra ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında kapsamlı bir değişikliğe gidilmiş ve dil eğitimi Türkiye Cumhuriyeti’nin başlıca eğitim politikalarından biri haline gelmiştir (Can & Kartal, 2020). Türkiye’de İngiliz dili, yüzyıla yakın bir geçmişi olmasına rağmen eğitsel açıdan hala istenilen düzeyde olmadığı vurgulanmaktadır. Yeterlilik İndeksi (EPI) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkiye’nin yabancı dil yeterlik seviyesinin çok düşük olduğu görülmektedir (Sarıçoban & Öz, 2012).

Eğitimin temel amaçlarından biri 21.yy’a uygun, bilgiyi üretebilen, verimliliği işlevsel biçimde hayata entegre edebilen, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, iletişim becerileri kuvvetli, duygudaşlık kurabilen, girişimci, topluma ve kültüre katkı sağlayan, en önemlisi kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirmektir (Maslow, 1968). Teknolojinin ilerlemesi, insanların günlük ihtiyaçlarının farklılaşması, toplum değerlerinin değişmesi ve insanların bilgiyi kullanma önceliklerinin hayatta kalma düzeyinden kendini geliştirme düzeyine yükselmesi sonucunda, eğitimde farklı yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle radyo, televizyon, matbaa, telefon, internet vb. teknolojik aletlerin icadı eğitimde devrim niteliğinde düzenlemelere yol açmıştır. Eğitimdeki yenilikler, geçmişten günümüze yeni eğitim teorileri ve programları geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Eğitimciler ve öğrenciler farklı sebeplerden ötürü zamandan ve mekândan bağımsız olan yöntemlere yönelmiştir. Dolayısıyla eğitimde yüz yüze eğitime alternatif çevrimiçi eğitim yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır.

Çevrimiçi öğrenme, geleneksel sınıflar dışında İnternet üzerinden gerçekleşen, mekandan bağımsız bir şekilde eğitime erişilebilirlik sağlayan, bir tür uzaktan eğitimidir. Genellikle “e-öğrenme” olarak tanımlanmaktadır. Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle eğitim alanında kullanılmaya başlanan çevrimiçi öğrenme, dünya genelini etkileyen Covid-19 pandemisi sonrası geleneksel eğitimini yerini almış ve çoğu ülke tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme araştırmacıların ilgisini çekmiş ve çevrimiçi öğrenmenin verimliliği ve uygulanabilirliği

araştırmalara konu olmuştur (Anas & Musdariah, 2018; Guler, 2018; Hos-sain, 2021; Kaup vd., 2020; Mishra vd., 2020).

Zakarneh (2018), öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeyi test etme ve değerlendirme için daha iyi bir araç olarak gördüğü ve diğer geleneksel yöntemlere tercih ettikleri ve çevrimiçi öğrenmenin, İngilizce öğrenmede yüz yüze sınıf sisteminden daha etkili olabileceği sonucuna varmıştır. Ayrıca Haron, Zaid & Ibrahim (2015), çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerde özerk öğrenmeyi teşvik ettiğini ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrol sahibi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan, Al-maqtri, (2014), çevrimiçi öğrenmenin internete erişim eksikliği nedeniyle İngilizce öğrenme düzeyini olumsuz etkilediğini, ayrıca öğrencilerin çevrimiçi eğitimi intihal kurallarına uygun kullanmadıklarını belirtmiştir. Atmojo ve Nugroho (2020), araştırmalarında eğitim paydaşlarından çevrimiçi öğrenim hakkında olumsuz geri bildirimler almışlardır. Ayrıca çevrimiçi eğitimin hazırlık ve planlamadan yoksun olduğu ve iyi çalışmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar, çevrimiçi öğrenmede öğrenenlerle doğrudan etkileşim eksikliği ve ani ortam değişikliği sebebiyle fiziksel, zihinsel ve ekonomik olumsuz faktörlerin ortaya çıktığını, diğer taraftan katılımcıların kendi öğrenme sürecini en güçlü şekilde etkileyen faktörlerin olduğunu göstermektedir (Islam, 2013; Noor, Isa & Mazhar, 2020). Ortaya çıkan zorluklara rağmen, eğitim paydaşları çevrimiçi deneyimin en azından bir dereceye kadar öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacağını öne sürmektedirler (Chen, Lee & Chen,2005; Cutri vd., 2020; Sepulveda-Escobar & Morrison, 2020).

1.1. Araştırmanın amacı

Eğitimcilerin, ülkeler arası eğitim olanaklarını artırma, eğitimde mesafeyi azaltma, çalışan kesimlerin eğitime devam etmesini sağlama ve en önemlisi fiziksel olarak öğretim kurumlarında bulunmayan veya bulunması mümkün olmayan bireylerin eğitime dâhil olmalarını sağlama gibi durumlardan dolayı uzaktan eğitime olan ilgileri artmıştır. Günümüzde eğitimciler ve öğrenciler yüz yüze eğitim dışında seçenekler aramaktadır. Özellikle 2019'da Çin'in Wuhan Kenti'nde ortaya çıkan Covid-19 salgını sebebiyle diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Tarih boyunca yüz yüze eğitime destek amacıyla gelişen uzaktan eğitim Covid-19 salgını sonrası, neredeyse yüz yüze eğitimin yerini almıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde aktif bir şekilde yer alan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesine yardımcı olacak bir ölçek geliştirmektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Nicel olarak yürütülen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Taramaya dayalı araştırmalar anket veya görüşme protokolleri kullanılarak yapılır. Ancak deneysellik içermeyen nicel yöntem olarak ifade edilmektedirler (Christensen vd., 2015). Anket yöntemi sistematik ölçüm araçları olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2017). Çünkü anket ile yapılan araştırmalarda, “bir örneklemden sorulara verdikleri yanıtlar aracılığıyla bilgi toplanması” sağlanır (Check & Schutt, 2011). Anket ile yapılan bir araştırmada, nitelikli bir araştırma süreci ve sonucunu elde etmek için araştırmaya kimin dâhil edileceği, nasıl dağıtılacağı, anketin ne zaman başlatılacağı ve yanıt vermeyenlerin nasıl takip edileceği ayrıntılı olarak bilimsel stratejilere ile titiz bir yaklaşıma dönüşür (Ponto, 2015). Tarama modeli kullanılarak anket ile veriler toplanacak bir konudaki olay, birey veya nesne kendi içinde bulunduğu şartlar esas alınarak olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995). Bu çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılmasından dolayı tarama modelinin kullanılmasının uygun olacağı görülmektedir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Ölçek verileri, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mardin iline bağlı resmi ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan 228 İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler

| Değişkenler | Kategori | f | % |
|---------------|---------------|-----|------|
| Kurum | İlkokul | 38 | 16,7 |
| | Ortaokul | 141 | 61,8 |
| | Lise | 49 | 21,5 |
| Cinsiyet | Erkek | 49 | 21,5 |
| | Kadın | 179 | 78,5 |
| Yaş | 25 ve daha az | 47 | 20,6 |
| | 26-30 | 68 | 29,8 |
| | 31-35 | 54 | 23,7 |
| | 36-40 | 42 | 18,4 |
| | 41-45 | 13 | 5,7 |
| | 46-50 | 1 | 0,4 |
| | 51 ve üstü | 3 | 1,3 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 | 115 | 50,4 |
| | 6-10 | 60 | 26,3 |

| | | | |
|-------------------|-------------|-----|------|
| | 11-15 | 33 | 14,5 |
| | 16 yıl üstü | 20 | 8,8 |
| Hizmet İçi Eğitim | Evet | 86 | 37,7 |
| | Hayır | 142 | 62,3 |
| Toplam | | 228 | 100 |

2.3. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde izlenmesi gereken aşamalar: problemi tanımlama/ amaç belirleme, ölçek maddelerinin oluşturulması ve uzman görüşüne başvurulması, ön uygulama, geçerlik ve güvenilirlik şeklinde beş aşamadan oluştuğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2010).

2.4. Madde havuzunu oluşturma aşaması

Ölçek oluşturma, soruların ön testini yapma, anketi yönetme, madde sayısını azaltma ve ölçeğin kaç faktör altında toplandığını bulma gibi adımları içermektedir. Diğer aşamalarda ise ölçek değerlendirme boyut sayısı ve güvenilirlik test edilir ve geçerlilik değerlendirilir (Boateng vd., 2018). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” ölçeği için alan taraması yapılmış ve iki bölümden oluşan toplam 42 maddelik bir veri toplama aracı geliştirilmiştir (Demir ve Özdaş, 2020; Dinçer ve Doğanay, 2016; Yavuz, 2016; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Yıldırım, Yıldırım ve Karaman, 2014). Birinci bölüm “kişisel bilgiler” adı altında 6 maddeden oluşmuş ve ikinci bölüm ise 34 maddeden oluşmuştur.

Ölçek maddeleri için 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dereceleri “1. Kesinlikle Katılmıyorum”, “2. Katılmıyorum”, “3. Kararsızım”, “4. Katılıyorum”, “5. Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek maddeleri 2020-2021 öğretim yılı güz dönemi başında, “Google Form” aracılığıyla oluşturulmuş, elektronik ortama aktarılmış ve öğretmenlere sosyal medya aracılığı ve kısa mesaj yoluyla gönderilmiştir. Ayrıca Mardin Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla eğitim kurumlarına iletilmiştir. Öğretmenler ölçeğe “Google Hesabı” üzerinde ulaşmış ve ölçekleri çevrimiçi ortamda cevaplamıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilen elektronik ortamda “Google Sheet” üzerinde toplanmış ve daha sonra “Excel” dosyası üzerinden SPSS 22.0 programına aktarılarak analiz edilmiştir.

2.5. Uzman görüşüne başvurma aşaması

Kapsam geçerliliği, temel olarak uzman ve hedef kitle tarafından yapılan değerlendirme yoluyla elde edilmektedir (Lawshe, 1975; Loevinger, 1957). Uzmanlar ölçek maddelerinin ilgi alanını temsil edip etmediklerini belirlemek için her bir öğeyi değerlendirmektedirler (Clark & Watson, 1995). Dolayısıyla, ölçek maddeleri, 1 Doç. Dr. ve 3 Dr. Öğr. Üyesi’ne

gönderilerek maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığı konusunda görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerden sonra ölçekteki bazı maddelerin ifadeleri değiştirilmiş ve ölçekten bazı maddeler çıkarılmıştır. Araştırmada kullanılan soru maddeleri, anlam bütünlüğü ve dil bilgisi yönünden 4 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

2.6. Ön deneme aşaması

Araştırmadaki taslak sorular, ön deneme aşamasında 15 kişiden oluşan bir öğretmen grubuna uygulanmış ve öğretmenlerden elde edilen geri bildirimler neticesinde, soruların anlam bütünlüğü, anlaşılabilirlik ve süre bakımından uygulanabilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

2.7. Faktör analizi

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi ölçeğini geliştirmek için hazırlanan taslak ölçekte yer alan maddeler için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi olarak da düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ile analiz yapılmıştır. Büyüköztürk (2010)'e göre madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği gerekçesi ile ölçekte kalmasını önermektedir. Bu nedenle açıklayıcı faktör analizi öncesinde taslak ölçekteki 23 adet maddenin madde-toplam puan korelasyonları analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda bütün maddelerin madde-toplam korelasyonların 0,30 dan büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle madde analizi sonucunda taslak ölçekten elenen madde olmamıştır.

Tablo 2. Ölçek Maddelerine Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonları

| Madde No | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde No | Madde-Toplam Korelasyonu |
|----------|--------------------------|----------|--------------------------|
| S1 | ,642 | S18 | ,749 |
| S2 | ,651 | S19 | ,683 |
| S3 | ,632 | S20 | ,482 |
| S4 | ,548 | S21 | ,438 |
| S5 | ,572 | S22 | ,426 |
| S6 | ,524 | S23 | ,575 |
| S7 | ,619 | S24 | ,349 |
| S8 | ,387 | S25 | ,636 |
| S9 | ,486 | S26 | ,468 |
| S10 | ,457 | S27 | ,548 |
| S11 | ,593 | S28 | ,547 |
| S12 | ,539 | S29 | ,526 |
| S13 | ,739 | S30 | ,570 |
| S14 | ,706 | S31 | ,474 |
| S15 | ,029 | S32 | ,367 |
| S16 | ,421 | S33 | ,349 |
| S17 | ,682 | S34 | ,541 |

Yapı geçerliliği, bir ölçeğin puanlarının, ölçülmekte olan yapının, özelliğın veya faktörün boyutluluğunun yeterli bir göstergesi olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Mokkink vd., 2010; Rios & Wells, 2014). Araştırmada yapı geçerliliğini sağlamak için en çok kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan Faktör analizi kullanılmıştır (Hogarty vd., 2005; Nunnally, 1994). Faktör analizi, çok sayıda değişkeni daha az sayıda faktöre indirgemek için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, tüm değişkenlerden maksimum ortak varyansı çıkarır ve bunları ortak bir puana koyar (Henson & Roberts, 2006). Faktör analizi, genel doğrusal modelin (GLM) bir parçasıdır ve bu yöntem ayrıca maddeler arasında birkaç varsayımı işaret eder; doğrusal bir ilişki vardır, çoklu bağlantı yoktur, ilgili değişkenleri analize dâhil eder ve değişkenler ve faktörler arasında gerçek bir korrelasyon vardır (Pett, Lackey & Sullivan, 2003; Velicer, Eaton & Fava, 2000; Widaman, 1993).

2.8. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.8.1. Etik kurul izin bilgileri

01.12.2020 tarih ve 2020/9-1 sayılı Mardin Artuklu Üniversitesi’nden etik kurul izini alınmış ve araştırma süresince tüm etik kurallara uyulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açıklayıcı Faktör Analizi, araştırmacılar tarafından kullanılan en yaygın faktör analizidir ve önceki herhangi bir teoriye dayanmaz (Thompson, 2004). Araştırmacının, genellikle bir dizi öge tarafından temsil edilen nispeten büyük bir yapı dizisinden bir teori veya model oluşturmak için ana boyutları keşfetmesine izin verir (Pett, Lackey & Sullivan, 2003; Büyüköztürk, 2010).

Kalaycı (2014), bir ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için verilerin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılması gibi dört aşamanın uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmalarda örneklem yeterliliği için örnekleme yeterliliği ölçüsü (yani faktörlenebilirlik) olarak bilinen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçütü, değişken-

lerdeki temel faktörlerin neden olabileceği varyans oranını gösteren bir istatistiktir. Yüksek değerler (1.0'a yakın) genellikle bir faktör analizinin verilerinin faydalı olabileceğini gösteririrken, değer 0,50'den küçük olması, maddelerin faktör analizi için uygun olmadığını göstermektedir (Hair vd., 1995; Tabachnick & Fidell, 2013). Bartlett'in küresellik testi, korelasyon matrisinizin bir kimlik matrisi olduğu hipotezini test eder; bu, değişkenlerin ilişkisiz olduğunu ve dolayısıyla yapı tespiti için uygun olmadığını gösterir. Önem düzeyinin 0,05'ten küçük olması, faktör analizinin veriler için yararlı olabileceğini göstermektedir (Dziuban & Shirkey, 1974; Lori, 2011). Dolayısıyla, ölçek geliştirmek için elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin KMO katsayı değeri 0.883 olarak elde edilmiş ve Bartlett testi Khi-kare değeri de istatistiksel olarak anlamlı ($X^2=2696,253$; $p<0.01$) olduğu görülmüştür.

Çalışmada temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) tekniğinden yararlanılmıştır. Temel bileşen analizi, belirli bir anlamda tüm veri setindeki değişimi en iyi açıklayan yeni değişkeni elde etmek için gereken ağırlıkları sağlar. Tanımlayıcı ağırlıkları içeren bu yeni değişken, birinci temel bileşen olarak adlandırılır (Bro & Smilde, 2014). Ölçekte kullanılacak maddelerin faktör yük değerlerinin 45 ve üzeri olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Dolayısıyla çalışmada faktör yük değerleri 0,45'in altında olan maddeler ölçek dışında bırakılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin 8 faktör altında toplandığı görülmüştür. Madde faktör yük değeri olan 0,45 kriteri sağlamayan ve birden fazla faktörde 0.10'dan daha az bir farkla yer aldıkları için binişik maddeler olarak değerlendirilen (S11,S12,S13,S15,S17,S22,S23,S25, S25,S26,S27,S29,S30,S31) 13 madde elenerek faktör azaltmaya gidilmiştir. Faktör azaltma işlemi 6 kez tekrarlanmıştır. Faktör azaltma işlemi sonrası her bir faktörde birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddeleri bir araya getirmek için Varimax Dik Döndürme analiz tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010; Saraçlı, 2011) Varimax döndürme ile ölçekte 23 maddenin kaldığı ve maddelerin 5 faktör altında dağıldıkları görülmüştür.

Tablo 3. Döndürülmüş Bileşen Matrisi

| Madde no | Faktör1 | Faktör2 | Faktör3 | Faktör4 | Faktör5 |
|----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| s3 | ,843 | | | | |
| s2 | ,828 | | | | |
| s1 | ,785 | | | | |
| s5 | ,730 | | | | |
| s4 | ,679 | | | | |
| s14 | ,654 | | | | |
| s7 | ,630 | | | | |
| s18 | ,620 | | | | |
| s19 | ,606 | | | | |

| | | | |
|-----|------|------|------|
| s10 | ,447 | | |
| s33 | | ,859 | |
| s32 | | ,846 | |
| s24 | | ,724 | |
| s28 | | ,590 | |
| s16 | | ,581 | |
| s8 | | | ,840 |
| s9 | | | ,714 |
| s6 | | | ,580 |
| s21 | | | ,912 |
| s20 | | | ,900 |
| s31 | | | ,808 |
| s30 | | | ,793 |
| s26 | | | ,467 |

Açımlayıcı faktör analizi sonucu döndürülmüş bileşen matrisinden elde edilen verilere göre faktör1’de 10 maddenin yer aldığı (faktör yük değerleri 0,843-0,447 arasında), faktör2’de 5 madde (faktör yük değerleri 0,859-0,581 arasında), faktör3’de 3 madde (faktör yük değerleri 0,840-0,580 arasında), faktör4’de 2 madde (faktör yük değerleri 0,912-0,900 arasında), faktör5’de 3 maddenin (faktör yük değeri 0,808-0,467 arasında) toplandığı görülmüştür.

Tablo 4. Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri

| Faktörler | Özdeğerler | Varyans Yüzdesi | Toplam Varyans Yüzdesi |
|-----------|------------|-----------------|------------------------|
| Faktör1 | 7,874 | 34,236 | 34,236 |
| Faktör2 | 3,068 | 13,340 | 47,576 |
| Faktör3 | 1,593 | 6,926 | 54,503 |
| Faktör4 | 1,140 | 4,955 | 59,458 |
| Faktör5 | 1,011 | 4,396 | 63,853 |

Ölçeğe uygulanan varimax rotasyonu sonucunda özdeğeri 1’den büyük olan ve toplam 23 maddeden oluşan 5 faktörlü yapıda faktör1 toplam varyansın %34,236, faktör2 %13,340, faktör3 %6,926, faktör4 % 4,955 ve faktör5’in de 4,396’sını oluşturduğu görülmüştür. Uzaktan Eğitim Değerlendirilme ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda toplamda 23 maddeden oluşan 5 faktör elde edilmiş ve bu faktörlere isim verilmiştir. Buna göre Faktör1: Uzaktan eğitimde öğrenci çalışmaları, Faktör2: Uzaktan eğitimde fırsatlar, Faktör3: Uzaktan eğitimde derse devam, Faktör4: Uzaktan eğitimde okul yönetimi, Faktör5: Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları olarak isimlendirilmiştir.

3.2. Güvenilirlik Çalışmaları

Güvenilirlik, nicel bir çalışmada kalitenin ikinci ölçüsüdür . Başka bir deyişle, bir araştırma aracının tekrarlanan durumlarda kullanılmasıyla tutarlı bir şekilde aynı sonuçlara sahip olma derecesidir (Drost, 2011;

Heale & Twycross, 2015; Healy & Perry, 2000). Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha testi araştırmalarda en sık bildirilen güvenilirlik tahminlerinden biridir (Bonett & Wright, 2015; Brown, 2002).

Tablo 5. Cronbach Alpha Katsayıları

| Faktör | Cronbach Alpha katsayısı |
|--------------|--------------------------|
| Faktör1 | 0,899 |
| Faktör2 | 0,813 |
| Faktör3 | 0,732 |
| Faktör4 | 0,906 |
| Faktör5 | 0,714 |
| Toplam Ölçek | 0,905 |

Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Faktör1' için 0,899, Faktör2 için 0,813, Faktör3 için 0,732, Faktör4 için 0,906, Faktör5 için 0,714 ve ölçeğin tümü için ise 0,905 olarak elde edilmiştir. Kuramsal olarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,70 ve üzeri bir değer aralığında olması yeterli kabul edilmektedir (Brown, 2002; Christensen, Johnson & Turner, 2015; Büyüköztürk, 2010; Ercan vd., 2007).

Tablo 6. Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

| | | Faktör1 | Faktör2 | Faktör3 | Faktör4 | Faktör5 |
|---------|---|---------|---------|---------|---------|---------|
| Faktör1 | r | 1 | | | | |
| | p | | | | | |
| | N | 226 | | | | |
| Faktör2 | r | ,313** | 1 | | | |
| | p | ,000 | | | | |
| | N | 226 | 226 | | | |
| Faktör3 | r | ,612** | ,122 | 1 | | |
| | p | ,000 | ,068 | | | |
| | N | 226 | 226 | 226 | | |
| Faktör4 | r | ,350** | ,382** | ,243** | 1 | |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | | |
| | N | 226 | 226 | 226 | 226 | |
| Faktör5 | r | ,493** | ,500** | ,264** | ,235** | 1 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 226 | 226 | 226 | 226 | 226 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Değerlendirme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki sürekli değişken arasındaki istatistiksel ilişkiyi ölçmektedir. İliş-

kinin büyüklüğünün veya korelasyonun yanı sıra ilişkinin yönü hakkında bilgi vermektedir (Benesty, vd., 2009). Araştırmacıların $<0,1$ katsayısının düşük ve $>0,9$ güçlü bir korrelasyon ilişkisi gösterdiği konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Genel olarak 1.00-0.70- arası korelasyon katsayı değeri uygulanan temel kurala bağlı olarak “yüksek” 0.69-0.30 arası korelasyon katsayı değeri “orta”, 0.29-0.00 arası korelasyon katsayı değeri ise “düşük” bir korelasyon olarak yorumlanmaktadır. (Büyüköztürk, 2010; Hemphill, 2003; Schober, Boer & Schwarte, 2018). Buna veriye dayalı olarak araştırmadaki faktörler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde Fakör4-Faktör3, faktör3-faktör5 ve faktör4-faktör5 arasında pozitif yönde zayıf korelasyon bulunmuş, diğer bütün faktörler arasında ise pozitif yönde orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ölçeği: Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik işlemlerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Alan araştırmaları sonucunda 42 maddelik iki bölümden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlerden sonra taslak ölçekteki maddelerin ifadeleri değiştirilmiş ve ölçekten 3 madde çıkarılmıştır. Ölçek 228 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekteki 39 maddenin madde-toplam korelasyonların 0,30 dan büyük olması sebebiyle ölçekten elenen madde olmuştur. Verilerin . Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayı değeri 0,883 olarak elde edilmiş ve Barlett testi Khi-kare değeri de istatistiksel olarak anlamlı ($X^2=2696,253$; $p<0.01$) olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2010). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin 8 faktör altında toplandığı görülmüştür. Madde faktör yük değeri 0,45 kriterini sağlamayan ve birden fazla faktörde 0,10'dan daha az bir farkla yer alan binişik maddeler olarak değerlendirilen 13 madde elenerek faktör azaltmaya gidilmiştir. Faktör azaltmak için işlem 6 kez tekrarlanmıştır. Bu işlem sonucunda her bir faktörde birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddeleri bir araya getirmek amacıyla Varimax Dik Döndürme (Büyüköztürk, 2010) analiz tekniği kullanılmıştır. Varimax döndürme ile ölçekte kalan 23 maddenin olduğu ve maddelerin 5 faktör altında dağıldıkları görülmüştür.

- Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları (Faktör 1) alt boyutunda 10 madde toplandığı; bu maddelerin 0,843-0,447 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının 0,899 olduğu,
- Uzaktan Eğitimde Fırsatlar (Faktör 2) alt boyutunda 5 madde toplandığı; bu maddelerin 0,859-0,581 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının 0,813 olduğu,
- Uzaktan Eğitimde Derse Devam (Faktör 3) alt boyutunda 3 madde toplandığı; bu maddelerin 0,840-0,580 aralığında değiştiği ve iç tutar-

lılık katsayısının 0,732 olduğu,

- Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi (Faktör 4) alt boyutunda 2 madde toplandı; bu maddelerin 0,912-0,900 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının 0,906 olduğu,

- Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları (Faktör 5) alt boyutunda 3 madde toplandı; bu maddelerin 0,808-0,467 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının 0,714 olduğu görülmüştür.

Ölçeğin tümü için ise iç tutarlılık katsayısı 0,905 olarak elde edilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde faktör4-faktör3, faktör3-faktör5 ve faktör4-faktör5 arasında pozitif yönde zayıf korelasyon, diğer bütün faktörler arasında ise pozitif yönde orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür.

5. Öneriler

Araştırmada elde edilen veriler ışığında, uzaktan eğitimde öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik testleri açısından güvenilir sonuçlar içerdiği belirlenmiştir. Bu ölçeğin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmalarında kullanılabilmesi önerilmektedir.

6. Kaynakça

- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Al-maqtari, Mahmoud. (2014). How effective is e-learning in teaching english? : A Case Study. *Journal of Education and Human Development*, 3, 647-669.
- Anas, I. & Musdariah, A. (2018). Being an e-teacher: Preparing the ESL teacher to teach english with technology. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*. 3(1), 41-56. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v3i1.102>.
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Benesty, J., Chen, J., Huang, Y., & Cohen, I. (2009). *Pearson correlation coefficient*. In *Noise reduction in speech processing* (pp. 1-4). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in public health*, 6(149), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3-15.
- Bro, R., & Smilde, A. K. (2014). Principal component analysis. *Analytical methods*, 6(9), 2812-2831.
- Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 6(1), 17-18.
- Büyüköztürk, Ş.(2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Check, J., & Schutt, R. K. (2011). *Research methods in education*. Sage Publications.
- Chen, C. M., Lee, H. M., & Chen, Y. H. (2005). Personalized e-learning system using item response theory. *Computers & Education*, 44(3), 237-255.
- Christensen, B, L., Johnson, R, B. & Turner, L, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev Ed.Ahmet Aypay) Ankara: Anı yayıncılık
- Clark, L. A. & Watson, D.(1995). *Constructing validity: Basic issues in objective scale development*. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.

- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online Crisis TEACHING: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523–541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Demir, E. (2015). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-211.
- Demir, F. ve Özdaş F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri*. Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), 131, 1-24. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf
- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and perspectives*, 38(1), 105-123.
- Dziuban, C. D., & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358-361. <https://doi.org/10.1037/h0036316>
- English Ethnologue (2019). Retrieved November 25, 2020, from <https://www.ethnologue.com/language/eng>.
- Ercan, I., Yazici, B., Sigirli, D., Ediz, B., & Kan, I. (2007). Examining Cronbach alpha, theta, omega reliability coefficients according to sample size. *Journal of modern applied statistical methods*, 6(1), 291-303.
- Guler, N. (2018). Preparing to teach English language learners: effect of online courses in changing mainstream teachers' perceptions of English language learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14, 1-14. [10.1080/17501229.2018.1494736](https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1494736).
- Gündüzalp, N. (1992). Kalkınmada turizm ve eğitimi. *Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Konferans -Workshop*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Haron, N. N., Zaid, Y. H., & Ibrahim, N. (2015). E-Learning as a platform to learn English among ESL learners: benefits and barriers. *Research in Language Teaching and Learning*, 7, 79-105.
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-based nursing*, 18(3), 66-67.
- Healy, M., & Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research*, 3(3), 118- 126.

- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation co-efficients. *American Psychologist*, 58, 78-79.
- Henson, R. K., & Roberts J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*. 66(3), 393-416.
- Hogarty, K. Y., Hines, C. V., Kromrey, J. D., Ferron, J. M., & Mumford, K. R. (2005). The quality of factor solutions in exploratory factor analysis: The influence of sample size, communality, and overdetermination. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 202-226. <https://doi.org/10.1177/0013164404267287>
- Hossain, M. M. (2021). English language teaching through virtual classroom during covid-19 lockdown in Bangladesh: Challenges and propositions. *Journal of English Education and Teaching*, 5(1), 41-60.
- Islam, A. K. M. N. (2013). Investigating e-learning system usage outcomes in the university context. *Computers & Education*, 69, 387-399. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.037>
- Stern, J. (2018). Introduction to online teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 3(1), 1-10.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaup, S., Jain, R., Shivalli, S., Pandey, S., & Kaup, S. (2020). Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning. *Indian Journal of Ophthalmology*, 68(6), 1220-1221.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kephart, G., Packer, T.L., Audulv, Å. et al. (2019). The structural and convergent validity of three commonly used measures of self-management in persons with neurological conditions. *Qual Life Res* 28, 545-556 <https://doi.org/10.1007/s11136-018-2036-8>
- Kim, J. -O., & Mueller, C. W. (1978). Introduction to factor analysis: What it is and how to do it. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological reports*, 3(3), 635-694.
- Lori B. S. (2011). Beyond cronbach's alpha: Considering confirmatory factor analysis and segmentation. *Human Dimensions of Wildlife*, 16(2), 142-148, DOI: 10.1080/10871209.2011.537302
- Maslow, A. H., (1968). *Toward a psychology of being* (2nd Ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

- McIsaac, M.S. & Gunawardena, C.N. (1996). Distance education. In D.H. Jonassen, ed. *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the association for educational communications and technology*. 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education DURING lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Mokkink, L. B., Terwee, C. B., Knol, D. L., Stratford, P. W., Alonso, J., Patrick, D. L., ... & De Vet, H. C. (2006). Protocol of the COSMIN study: Consensus-based standards for the selection of health measurement instruments. *BMC Medical Research Methodology*, 6(1), 1-7.
- Noor, S., Isa, F. M., & Mazhar, F. F. (2020). Online teaching practices during the COVID-19 pandemic. *Educational Process: International Journal*, 9(3), 169-184.
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory* 3E. Tata Mcgraw-Hill Education.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ponto J. (2015). Understanding and evaluating survey research. *Journal Of The Advanced Practitioner in Oncology*, 6(2), 168–171.
- Rios, J., & Wells, C. (2014). Validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, 26(1), 108-116.
- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Sarıçoban, A. & Öz, H. (2014), Türkiye ‘de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12 – 13 Kasım 2012, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763-1768.
- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in CHILE: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587–607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson, Boston.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, 10694.

- Velicer, W. F., Eaton, C. A., & Fava, J. L. (2000). Construct explication through factor or component analysis: A review and evaluation of alternative procedures for determining the number of factors or components. In R. D. Goffin & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas Jackson at seventy*. Boston, MA: Kluwer.
- Widaman, K. F. (1993). Common factor analysis versus principal component analysis: Differential bias in representing model parameters. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 263-311.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggeefd/issue/4923/67351>
- Zakarneh, B. (2018). Effectiveness of E-learning Mode for Teaching English Language in Arab Universities. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 7. 171. 10.7575/aiac.ijalel.v.7n.7p.1

Ek 1: Ölçek Formu**1. Bölüm: Kişisel Bilgiler**

Aşağıdaki özelliklerden size uygun olanı (X) ile işaretleyiniz.

1. Çalıştığınız Kurum:

2.Cinsiyetiniz. () Kadın () Erkek

3.Yaşınız: (lütfen Belirtiniz)

3. Mesleki kıdeminiz

() 1- 5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl arası () 16 yıl ve üstü

4. Eğitim Durumunuz: () Lisans () Yüksek Lisans

5. Uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

6. Haftalık çevrimiçi hazırlık için ne kadar zaman harcıyorsunuz?
(Lütfen saat yazınız)

7. Uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyet durumunuz.

() Memnunum () Geliştirilebilir () Memnun değilim

Lütfen Size Uygun Olan seçeneği İşaretleyiniz.

| Boyut adı | Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ölçeği | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları | 1.Uzaktan eğitim öğrenciler için iyi bir öğrenme fırsatı sağlar. | | | | | |
| | 2.Uzaktan eğitim, öğrenciyi daha aktif hâle getirir. | | | | | |
| | 3.Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim kadar etkilidir. | | | | | |
| | 4.Uzaktan eğitimde öğrenme yüz yüze eğitime göre daha kalıcıdır. | | | | | |
| | 5.Uzaktan eğitim, her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar. | | | | | |
| | 6.Uzaktan eğitimde öğrenciler derslerde yüz yüze eğitime göre daha fazla araştırma yaparlar. | | | | | |
| | 7.Uzaktan eğitim öğrencinin zamanını daha verimli kullanılmasını sağlar. | | | | | |
| | 8.Uzaktan eğitim öğrencinin derse olan ilgisini artırır. | | | | | |
| | 9.Uzaktan eğitim öğretmen öğrenci iletişimini artırır. | | | | | |
| | 10.Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi, yüz yüze eğitime göre daha kolaydır. | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|
| Uzaktan Eğitimde Fırsatlar | 11.Uzaktan eğitimde derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım. | | | | | | |
| | 12.Uzaktan eğitim öğrenci velileriyle iletişimi kolaylaştırır | | | | | | |
| | 13.Uzaktan eğitimin dersim için daha uygun olduğunu düşünüyorum. | | | | | | |
| | 14.Uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunu korumak yüz yüze eğitime göre daha zordur. | | | | | | |
| | 15.Uzaktan eğitimde ders içeriklerinin görsel olarak sunulması öğrencilerin öğrenme düzeyini artırır. | | | | | | |
| Uzaktan Eğitimde Derse Devam | 16.Uzaktan eğitimde öğrencinin devamsızlık sorunu azalır. | | | | | | |
| | 17.Uzaktan eğitim öğrencinin derse geç gelme sorununu azalır. | | | | | | |
| | 18.Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler derslere aktif katılır. | | | | | | |
| Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi | 19.Uzaktan eğitimde okul yönetimi öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki çalışmalarını takdir eder. | | | | | | |
| | 20.Uzaktan eğitimde okul yönetimi öğretmenleri destekler. | | | | | | |
| Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları | 21.Uzaktan eğitimde ödev kontrolü yüz yüze eğitime göre daha kolaydır. | | | | | | |
| | 22.Uzaktan eğitimde ödev vermek yüz yüze eğitime göre daha kolaydır. | | | | | | |
| | 23.Uzaktan eğitimde ödevlendirme için kullanılan teknoloji tabanlı uygulamalar güvenilirdir. | | | | | | |

Bölüm 16

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KOLAYLAŞTIRICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLMESİNE ETKİSİ^{1*}

Ramazan ERTÜRK²

¹ *Bu araştırmanın kısa metni, 5-6 Kasım 2021 tarihlerinde çevrimiçi olarak düzenlenen Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-8140-0895

Giriş

Okulların etkili olmasında anahtar role sahip en önemli değişkenlerden biri okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin yetkinliği ve niteliği okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir işleve sahiptir (Ertürk ve Argon, 2018). Okul yöneticilerinin çözüm odaklı, yenilikçi, destekleyici, yardımsever, vizyon ve misyona sahip lider yöneticiler olmaları okulların etkili olmasına katkı sağlamaktadır (Ertürk ve Memişoğlu, 2018). Okul yöneticileri okulun kendine özgü özelliklerini ve insan ilişkilerini temel alarak okulun işleyişine yardımcı olmak, okulda tüm çalışanların moral düzeyini yükseltmek ve işleri kolaylaştırarak karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için çaba göstermelidirler (Töremen ve Kararkuş, 2008). Bu durum okul yöneticilerinin liderlik beceri ve davranışlarının okullarda oldukça önemli bir konu olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Ertürk, 2019).

Çalışanlarda işin anlamlılığını, etki duygusunu, kendine güveni, kararlılığı, azmi ve yeterlik duygularını artıran kolaylaştırıcı liderlikte çalışanlara destek ve işbirliği temelinde onları güçlendirme esastır (McCarthy, 2004). Kolaylaştırıcı liderlik, çalışanları sorumluluk almaya yönlendirmek (Siebens, 2007), öğretmenlere güven verme, öğretmenin katkı yapmasını sağlama, öğretmenin özerk ve yenilikçi olmasını, öğrencilere destekte bulunmasını sağlamaktır (Blase ve Blase, 1996). Çalışanlara işlerin yapılmasında ihtiyaç duydukları kaynakları kolaylaştırıcı liderlik stratejileri ile sağlamakta olan ve çalışanların işlerini kendi başlarına yapabilmeleri için yetişmelerine katkı sunan kolaylaştırıcı liderler, ortak amaçlara ulaşmayı temel alan bir örgüt kültürü oluşturmak için çalışanlar arasında işbirliği ve ilişkilere önem vermektedir (Töremen, 2004). Yetki verme, işbirliği, yaratıcılık, açıklık, sistem düşüncesi, geri bildirim ve gelişim prensiplerine sahip olması gereken kolaylaştırıcı liderlerin kişilerarası iletişim becerilerinin yüksek olması ve çalışanların görüşlerine önem verip görüşlerini paylaşmaları için onları motive etmeleri oldukça önemlidir (Bens, 2007). Bireylerin, takımların ve bütün okulun yapı, süreç ve teknoloji ile ilgili konulardaki fikirlerinin okula katkı sağlaması için çaba göstererek öğretmenleri güçlendirirler (Töremen ve Kararkuş, 2008). Eğitim öğretimde kalitenin ve niteliğin artırılmasında, öğrencilerin daha başarılı olmasında önemli bir yeri olan kolaylaştırıcı liderlik davranışları öğretmenlerin iş doyumlarının yükseltilmesinde, örgütsel bağlılık ve performanslarının artırılmasında olumlu bir etkiye sahiptir (Marks ve Louis, 1997). Bu anlamda kolaylaştırıcı liderliğin öğretmenlerin güçlendirilmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

21. yüzyılın gerektirdiği yeni yönetim anlayışı çerçevesinde çalışanların etkili şekilde çalışabilmelerini sağlayabilmek için güçlendirilmeleri gerektiği örgütlerin yeni yönetim tekniklerinden birisi hatta en önemlisi olmuştur (Gül ve Çöl, 2004). Güçlendirme paylaşma, yardımlaşma, perso-

nelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi, örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının karar verme ve inisiyatif kullanma yetkilerinin artırılması amacıyla yapılan eğitim ve takım çalışmalarıdır (Vogt & Murrel, 1990). Çalışanların güçlendirilmesi onlara özerklik verilmesi, yetkin hissetmelerinin sağlanması ve yaptıkları işlerin anlamlı kılınması ile sağlanabilmektedir (Aryee & Chen, 2006). Güçlendirme yapısal (davranışsal) ve psikolojik (bilişsel) boyutları olan bir süreçtir. Yapısal (davranışsal) güçlendirme çalışanların güçlendirilmesinde yönetsel uygulamalara odaklanmakta iken (Ertürk, 2021), psikolojik güçlendirme, çalışanın kendisini güçlendirilmiş hissedip hissetmediğine ilişkin algısını ifade etmektedir (Spreitzer, 1995).

Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin güçlendirilmesi okulların başarıya ulaşması ve toplumların kalkınması açısından oldukça önemlidir. Bir yönetim kavramı olarak güçlendirme; okulda yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve işbirliği yolu ile öğretmenlerin karar verme yetkisini artırarak öğretmenlerin geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Çünkü okullarda fark yaratan öğretmenlerin olabilmesi için öğretmenlerin gelişimine destek verilmesi, yaptıkları eğitim-öğretim işiyle ilgili konularda kendi kararlarını vermelerinin desteklenmesi, yaptıkları işin kendileri tarafından denetlenmesinin sağlanması gerekmektedir (Metz, 2004). Öğretmenlerin güçlendirilmesi onların daha istekli çalışmasına mesleki bilgi ve deneyimlerinin artmasına katkı sağlamaktır (Bogler & Nir, 2012). Güçlendirilen öğretmenler kendilerini motive olmuş hissettikleri için bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenleri artar ve çalıştıkları okulların eğitim öğretim amaçlarına uygun işler yaparak okullarının amaçlarını gerçekleştirmede daha üstün performans sergilerler (Çalışkan, 2006). Güçlendirilmiş öğretmenler kendi işlerinde ve yaşamlarında belli bir amaca yönelik hareket ederek okullarında sürekli iyileşmeyi sağlarlar (Özdaşlı, 2002). Davranışsal (yapısal) güçlendirme, yöneticilerin çalışanların güçlendirilmesine yönelik yapması gereken yönetsel uygulamaları kapsayan bir yaklaşımdır. Bu anlamda öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik unsurlar; yöneticinin yetkilerini devretmesi, çalışanların kaynaklara ulaşmasını sağlayıcı yönetsel destek, öğretmenlerin karara katılımlarını sağlayıcı bürokratik ve klasik yönetim anlayışından ziyade demokratik bir yönetim tarzının benimsenmesi ve uygulanması, çalışanlara sorumluluk ve inisiyatif verilerek işbirliği içerisinde ve aktif çalışmalarını sağlayan takım çalışmalarının önemsenmesi ve öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurma olarak düşünülebilir (Ertürk, 2021). Okul yöneticileri öğretmenleri güçlendirmek için problem çözme iklimi oluşturma, uzlaşma ve amaçlara ulaşma konusunda motive etmeli, katılımcı karar mekanizmaları oluşturmalı, mesleki dayanışma ve iletişim fırsatları oluşturmalı, öğretmenleri yakından tanıyarak ödül mekanizması oluşturmalı ve süreçleri zenginleştirme yolunda gerekli kaynakları ve teknik destekleri sağlamalıdır (Rallis & Goldring,

2000). Okul yöneticilerinin bu davranışları ise kolaylaştırıcı liderliği ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu anlamda bu araştırmada okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine etkisini belirlemek amaçlanmıştır ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarına ve yapısal güçlendirmeye yönelik algıları ne düzeydedir?

2- Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3- Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

Yöntem

Araştırma okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi üzerindeki yordayıcılık gücünü ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 850 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alınmamış olup 544 öğretmenden geri bildirim sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Yapısal Olarak Güçlendirilmesi Ölçeği kullanılmıştır.

Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği

Töremen (2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. İşbirliği (1-7. maddeler), anlayış (8-14. maddeler), koordinasyon (15-21. maddeler) ve katılım (22-29. maddeler) olmak üzere 4 boyuttan oluşan ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Hiçbir zaman (1), Ara sıra (2), Bazen (3), Her zaman (4), Çoğu zaman (5) olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ölçek toplamında .86, işbirliği boyutunda .83, anlayış boyutunda .85, koordinasyon boyutunda .78 ve katılım boyutunda .82 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Yapısal Olarak Güçlendirilmesi Ölçeği

İliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçek, 5'li likert tipinde (1- Kesinlikle katılmıyorum ve 5 Kesinlikle katılıyorum)

olup karara katılımı destekleyici ortam (9 madde), hesap verebilir ortam (4 madde), mesleki gelişimi destekleyici ortam (4 madde), kolaylaştırıcı okul ortamı (7 madde), özerkliği destekleyici ortam (6 madde) olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ölçek bütününde .91, karara katılımı destekleyici ortam boyutunda .89, hesap verebilir ortam boyutunda .86, mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutunda .83, kolaylaştırıcı okul ortamı boyutunda .88 ve özerkliği destekleyici ortam boyutunda .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin tespit edilen Cronbach Alpha katsayılarına göre yüksek düzeyde güvenilir oldukları söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normalliğine yönelik basıklık çarpıklık değerleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Verilerin normalliğine yönelik basıklık çarpıklık değerleri

| Ölçek ve boyutları | Skewness | Kurtosis |
|---|----------|----------|
| İşbirliği | -.664 | .372 |
| Anlayış | -.133 | .510 |
| Koordinasyon | -.451 | .753 |
| Katılım | -.811 | .377 |
| Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği Toplam puanı | -.554 | .784 |
| Karara katılımı destekleyici ortam | -1.020 | .213 |
| Hesap verebilir ortam | .142 | 1.012 |
| Mesleki gelişimi destekleyici ortam | -.561 | .368 |
| Kolaylaştırıcı okul ortamı | -.880 | .257 |
| Özerkliği destekleyici ortam | .336 | .591 |
| Yapısal güçlendirme ölçeği toplam puanı | -.441 | .978 |

Tablo 1 incelendiğinde kolaylaştırıcı liderlik ölçeği toplam puanı ve alt boyutları ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarına ilişkin basıklık çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda veriler normal dağılım göstermekte olup araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları

| Ölçek ve boyutları | n | \bar{x} | ss |
|--|------------|-----------------------------|-------------|
| İşbirliği | 544 | 3.34 | .752 |
| Anlayış | 544 | 3.56 | .474 |
| Koordinasyon | 544 | 3.14 | .850 |
| Katılım | 544 | 2.86 | .911 |
| Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği Toplam | 544 | 3.27 | .794 |

Tablo 2 incelendiğinde Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları ölçek bütünü ($\bar{x}=3.27$) ile işbirliği ($\bar{x}=3.34$), koordinasyon ($\bar{x}=3.14$) ve katılım ($\bar{x}=2.86$) boyutlarında orta düzeyde, anlayış boyutunda ise ($\bar{x}=3.56$) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirmeye Yönelik Algıları

| Ölçek | N | \bar{x} | SS |
|-------------------------------------|----------|-----------------------------|-----------|
| Karara katılımı destekleyici ortam | 544 | 2.83 | 0.712 |
| Hesap verebilir ortam | 544 | 3.20 | 0.502 |
| Mesleki gelişimi destekleyici ortam | 544 | 3.01 | 0.841 |
| Kolaylaştırıcı okul ortamı | 544 | 3.21 | 0.923 |
| Özerkliği destekleyici ortam | 544 | 3.14 | 0.725 |
| Yapısal güçlendirme | 544 | 3.06 | 0.677 |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik algıları ölçek bütünü ($\bar{x}=3.06$) ile karara katılımı destekleyici ortam ($\bar{x}=2.83$), hesap verebilir ortam ($\bar{x}=3.20$) mesleki gelişimi destekleyici ortam ($\bar{x}=3.01$) kolaylaştırıcı okul ortamı ($\bar{x}=3.21$) ve özerkliği destekleyici ortam ($\bar{x}=3.14$) olmak üzere tüm boyutlarda orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yapısal güçlendirme algıları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yapısal güçlendirme algıları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi

| | | KKDO | HVO | MGDO | KOO | ÖDO | YG |
|-------------------------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| İşbirliği | r | 0.42** | 0.34** | 0.61** | 0.48** | 0.35** | 0.57** |
| Anlayış | r | 0.48** | 0.41** | 0.36** | 0.52** | 0.42** | 0.39** |
| Koordinasyon | r | 0.53** | 0.47** | 0.58** | 0.54** | 0.37** | 0.44** |
| Katılım | r | 0.61** | 0.52** | 0.66** | 0.63** | 0.48** | 0.60** |
| Kolaylaştırıcı Liderlik | r | 0.59** | 0.46** | 0.50** | 0.61** | 0.52** | 0.67** |

** $p < 0.05$. ** $p = .000$

KKDO: Karara katılımı destekleyici ortam; HVO: Hesap verebilir ortam;

MGDO: Mesleki gelişimi destekleyici ortam; KOO: Kolaylaştırıcı okul ortamı; ÖDO: Özerkliği destekleyici ortam; YG: Yapısal güçlendirme

Mutlak değer olarak korelasyon katsayısı 0.71-1.00 arasında yüksek; 0.70-0.31 arasında orta; 0.30-0.00 arasında düşük düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir (Büyüköztürk. 2011).

Tablo 4 incelendiğinde, kolaylaştırıcı liderlik ölçeği bütünü ile yapısal güçlendirme ölçeği bütünü arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.67$; $p<0.05$). Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği toplam puanı ile yapısal güçlendirme ölçeği karara katılımı destekleyici ortam ($r=.59$; $p<0.05$), hesap verebilir ortam ($r=.46$; $p<0.05$) mesleki gelişimi destekleyici ortam ($r=.50$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($r=.61$; $p<0.05$) ve özerkliği destekleyici ortam ($r=.52$; $p<0.05$) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği işbirliği boyutu ile yapısal güçlendirme ölçeği karara katılımı destekleyici ortam ($r=.42$; $p<0.05$), hesap verebilir ortam ($r=.34$; $p<0.05$) mesleki gelişimi destekleyici ortam ($r=.61$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($r=.48$; $p<0.05$), özerkliği destekleyici ortam ($r=.35$; $p<0.05$) boyutları ve yapısal güçlendirme ölçeği toplam puanı arasında ($r=.57$; $p<0.05$), pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği anlayış boyutu ile yapısal güçlendirme ölçeği karara katılımı destekleyici ortam ($r=.48$; $p<0.05$), hesap verebilir ortam ($r=.41$; $p<0.05$) mesleki gelişimi destekleyici ortam ($r=.36$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($r=.52$; $p<0.05$), özerkliği destekleyici ortam ($r=.42$; $p<0.05$) boyutları ve yapısal güçlendirme ölçeği toplam puanı ara-

sında ($r=.39$; $p<0.05$), pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği koordinasyon boyutu ile yapısal güçlendirme ölçeği karara katılımı destekleyici ortam ($r=.53$; $p<0.05$), hesap verebilir ortam ($r=.47$; $p<0.05$) mesleki gelişimi destekleyici ortam ($r=.58$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($r=.54$; $p<0.05$), özerkliği destekleyici ortam ($r=.37$; $p<0.05$) boyutları ve yapısal güçlendirme ölçeği toplam puanı arasında ($r=.44$; $p<0.05$), pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği katılım boyutu ile yapısal güçlendirme ölçeği karara katılımı destekleyici ortam ($r=.61$; $p<0.05$), hesap verebilir ortam ($r=.52$; $p<0.05$) mesleki gelişimi destekleyici ortam ($r=.66$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($r=.613$; $p<0.05$), özerkliği destekleyici ortam ($r=.48$; $p<0.05$) boyutları ve yapısal güçlendirme ölçeği toplam puanı arasında ($r=.60$; $p<0.05$), pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine etkisine yönelik regresyon sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmelerine Etkisine Yönelik Regresyon Sonuçları

| Bağımsız Değişken | Bağımlı Değişken Yapısal Güçlendirme | | |
|--------------------------------|---|--------------|-------|
| | β | t | p |
| Sabit | 1.35 | 3.43 | 0.00* |
| Kolaylaştırıcı Liderlik | | | |
| | F | 64.12 | |
| | p | 0.00* | |
| | R2 | 0.61 | |

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesini anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($F=64.12$; $p<0.01$). Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinde toplam varyansın %61'ini ($R^2=0.61$) açıklamaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının artmasıyla birlikte öğretmenlerin yapısal açıdan güçlendirilmesine katkı sağlayacağını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları işbirliği, koordinasyon ve katılım boyutları ile ölçek genelinde orta düzeydedir. Bu sonuç dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması ve dolayısıyla öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir rolü ve görevi vardır. Bu anlamda öğretmenleri işbirliğine özendirerek işlerin takım çalışması halinde yapılmasına teşvik etmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve problemlerin çözümünde öğretmenlere destek olmaları, yenilik ve gelişmelerden öğretmenleri haberdar etmeleri, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaları öğretmenlerin karara katılım sürecinde aktif olarak yer almalarına fırsat tanınmaları ve görüşlerini benimseyerek özellikle eğitim öğretim konularında fikirlerini almaları öğretmenleri güçlendirecek ve performanslarını artıracaktır. Bu durum ise, öğretmenlerin daha verimli ve etkili çalışmasını sağlayarak eğitim öğretimin nitelikli olmasına katkı sağlayacaktır. 21. yüzyıl yönetim anlayışında artık insan kavramı oldukça önemli olup çalışanları ilgi, istek ve gereksinimlerine cevap vermek yönetimde kolaylaştırıcı liderliği gerekli kılmaktadır. Nitekim kolaylaştırıcı bir yönetim tarzı benimseyen okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine fırsat oluşturmakta ve dolayısıyla öğretmenlerin yeni yöntem ve fikirleri uygulayarak eğitim sistemine katkı sunmalarını sağlamakta (Kıral, 2019) olduğu için okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde göstermeleri yararlı olacaktır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik algılarının orta düzeydedir. Altınkurt, Türkkaş Anasız ve Ekinci (2016) de bu araştırmanın sonucun destekler nitelikte öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik algılarının orta düzeyde; Ertürk (2021) ve Akgün (2021) ise öğretmenlerin güçlendirmeye yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 21. yüzyılın getirdiği değişime ve yeniliklere uyum sağlamak ve okulunda çağın gerektirdiği yenilik ve değişimleri gerçekleştirmek için okul yöneticilerinin değişimi ve yaratıcılığı benimsemeleri (Yıldız ve Ertürk, 2019) ve öğretmenleri yapısal olarak güçlendirmeleri oldukça önem kazanmıştır. Çünkü artık okul yöneticilerinden öğretmenlerin karara katılımlarının sağlandığı, kolaylaştırıcı, hesap verebilir, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici, öğretmenlere özerk çalışma ortamı sağlayan bir yönetim tarzı sergilemeleri beklenmektedir. Tüm bunlar öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesin sağlayarak okuldaki etkinliklerin de kaliteli olmasına katkı sunacaktır. Çünkü karara katılım gösteren öğretmenler kararları daha çabuk benimseyip uygulamada daha istekli olacaklardır. Öğretmenler karar alma aşamasında söz sahibi olurlarsa kararı uygulama konusunda da daha istekli ve verimli olmaktadır (Ertürk, 2020).

Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ve okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları öğretmenlerin açıdan yapısal güçlendirilmesine etki etmektedir. Değişimin hızlı yaşandığı 21. yüzyılda ülkelerin değişime ayak uydurarak kalkınmaları için eğitim sistemlerini, eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan ve eğitim işini üstlenen okullarını sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Okulların geliştirilmesi devlet politikalarının yanı sıra okulların kendini geliştirmeleri ve etkili olmalarına da bağlıdır. Okulların etkili olmalarında ise okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ancak okul yöneticilerinin bu görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri, geleneksel okul yöneticisi rollerinden sıyrılarak modern liderlik becerilerine sahip olmaları, okul çalışanlarını motive edip mesleki gelişimlerini desteklemeleri ile mümkündür (Ertürk ve Nartgün, 2019). 21. yüzyılda öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmeleri oldukça önem kazanmıştır. Çünkü artık okul yöneticilerinden öğretmenlerin karara katılımlarının sağlandığı, kolaylaştırıcı, hesap verebilir, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici, özerk çalışma ortamı sağlayan bir yönetim tarzı sergilemeleri beklenmektedir. Tüm bunlar öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesin sağlayarak okuldaki etkinliklerin de kaliteli olmasına katkı sunacaktır (Ertürk, 2020). Bu anlamda okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderler olarak modern liderlik davranışları sergilemeleri öğretmenlerin güçlendirilmesine katkı sunacaktır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesinde okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları oldukça etkili bir değişkendir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışları karara katılımı sağlayıcı, hesap verebilir, mesleki gelişim destekleyici kolaylaştırıcı ve özerk bir okul ortamının oluşmasını sağlayarak öğretmenlerin güçlendirme düzeylerini yükseltecektir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1- Okul yöneticileri;

a) Problemlerin çözümü, yeni öğretim yöntemlerinin uygulanması, adaletli bir okul ortamı oluşturma, öğretmenleri etkileme gibi konulara daha fazla önem verebilirler.

b) Öğretmenlerin mesleki gelişimi, okulun ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlama, rahat ve güvenli bir okul ortamı oluşturma, yenilik ve gelişmeleri okuldaki uygulamalara yansıtma gibi konularda daha fazla çaba gösterebilir.

c) Öğretmenlerin karara katılımlarını sağlamalı, öğretmenlerin görüşlerini önemsemelidir.

2- Öğretmenlerin yüksek düzeyde yapısal güçlendirilmesi için;

a) Planlama, komisyon belirleme, kaynakların sağlanması okul kural-
larının belirlenmesi vb. konularda karara katılımları sağlanabilir.

b) Öğretmenlerin alınan kararları sorgulamalarına ve okulun işleyişle
ilgili bilgileri öğrenmelerine fırsat verilebilir.

c) Öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili geri bildirimler verilebilir.

d) Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi sağlanabilir.

e) Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunacak bir okul ortamı
oluşturulabilir. (Öğrenme toplulukları, seminerler, dergi üyeliği vb.)

f) Okul yöneticileri ulaşılabilir olmalı, öğretmenler gezi, eğitsel et-
kinlik düzenleme materyal sağlam gibi konularda destek olunmalıdır.

g) Öğretmenlere yetki verilerek yetkileri çerçevesinde sorumluluk
almaları sağlanabilir.

h) Öğretmenlere sınıflarında kullanacakları materyal öğretim yöntem
teknikleri, ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında özerklik sağlanabi-
lir.

3- Okul yöneticilerini kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi üzerindeki etkisi dolayısıyla öğretmenleri güçlendirmede okul yöneticilerinin yüksek düzeyde kolaylaştırıcı liderlik davranışı sergilemeleri iyi olacaktır.

Kaynakça

- Akgün, N. (2021). The relation between learning-centered leadership and structural empowerment of teachers, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 965-983.
- Altinkurt, Y. Türkkaş Anasız, B., ve Ekinci, E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*. 41(187). 79-96.
- Aryee, S., and Chen, Z. X. (2006). Leader-member exchange in a Chinese context: Antecedents, the mediating role of psychological empowerment and outcomes. *Journal of Business Research*, 59(7), 793-801. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2005.03.003>.
- Bens, I. (2007, July-August). The ten essential processes of facilitative leaders. *Global Business and Organizational Excellence*, 26(5), 38-56.
- Blase, J., & Blase, J. (1996). The Micropolitical Orientation of Facilitative School Principals and Its Effects on Teachers, Sense of Empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164.
- Bogler, R., & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Çalışkan, M. (2006). *Örgüt kültürünün personel güçlendirmeye etkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, R. (2019). Ethical leadership behaviors of school principals, trust perceptions of school teachers and organizational commitment in terms of various variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119-135. <https://doi.org/10.17679/inuefd.389648>.
- Ertürk, R. (2020). Teacher autonomy: A conceptual analysis. *International Pegem education congress (Ipcedu-2020) full text book in* (s. 452-464). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2021). *Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, R., ve Argon, T. (1-4 Kasım 2018, Antalya). *Okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde İKY ilkelerinden yeterlilik ilkesinin değerlendirilmesi*. 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Tam Metin e Kitabı, 147-177.
- Ertürk, R., & Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri (Teachers' views about effective school). *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 68(1), 55-76.

- Ertürk, R. & Sezgin Nartgün Ş. (2019). The relationship between teacher perceptions of distributed leadership and schools as learning organizations. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 381-396, <https://doi.org/10.33200/ijcer.596918>.
- Çöl, G., ve Gül, H. (2004). Personeli güçlü kılan örgütsel bir yapı oluşturmada sosyal-yapısal öncüllerin güçlendirmeye olan etkileri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(3-4), 60-80.
- Ilıman Puskulluoğlu, E., ve Altınkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten* 6(1), 118-132.
- Kıral, B. (2019). *Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme* (1. Baskı). N. Cemałoğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (ss. 627-668). Ankara: Pegem Yayınları.
- Marks, H. M., & Louis, K.S.(1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- McCarthy, V. (2004). Facilitative leadership in public organizations: A study of federal agency supervisors. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Oklahoma, Oklahoma, ABD. 11 Mart 2006, <http://proquest.umi.com/>
- Mete, A. (6-9 Temmuz 2004.). İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi. XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özdaşlı, K. (2002). *Bilgi toplumu işletmelerinde yenilikçi özellikler*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Rallis, F. S., & Goldring, E. B.(2000). *Principals of dynamic schools: taking charge of change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Siebens, H. (2007). *Facilitating leadership*. Antwerp-Apeldoorn, Belgium: Garant.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 3(5), 1442-1465.
- Töremen, F. (2004). A Study of facilitative leadership behavior and its role in the success of school. *International Journal of Educational Reform*, 13(3), 295-306, <https://doi.org/10.1177/105678790401300308>.
- Töremen, F., ve Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: Okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 1-11.

Vogt, J., & Murrel, K. (1990), *Empowerment in Organizations*. Amsterdam: Pfeffer and Co.

Yıldız, K., & Ertürk, R. (2019). Teachers' views on the administrator and leadership concept: A metaphor study. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 19(4), 1190-1216.

Bölüm 17

GİRİŞ OKURYAZARLIK KAVRAMININ DEĞİŞİMİ VE OKURYAZARLIK TÜRLERİ

Mehtap ÖZDEN¹

Engin MEYDAN²

Enes YAŞAR³

1 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), mehtapguness@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-0385-5744

2 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ezine Meslek Yüksekokulu (Çanakkale, Türkiye), enginmeydan@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1860-1715

3 Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), enesyasar@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4606-2592.

21. yüzyıl insanı, hayatın her alanını bilime dayanan elektronik araçlarla düzenlemektedir. Bu düzenleme işine kısaca bilişim sistemleri denilmekte ve bu sistemler savunmadan sağlığa, eğitimden güzelliğe birçok alanda etkisini göstermektedir. Bilginin hızla artması ve bu artan bilginin de bilişim sistemlerindeki gelişmenin yardımıyla hızla yayılıp ve bir o kadar da hızlı tüketilmesi günlük hayatlarda, iş hayatlarında ve akademik hayatlarda bazı farklılaşmaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İşte bu değişim ve gelişmelere okuryazar kavramı ve okuryazarlık kavramı da maruz kalmıştır. Geçmişte var olan verilerin miktarı ve çeşidi ile günümüzdeki verilerin miktarı ve çeşitlerini karşılaştırmak dahi bugün ortaya çıkan veya daha doğru bir ifadeyle farklılaşan okuryazarlık kavramının anlaşılması için yeterli olacaktır. Dünya artık sayısız verinin çeşitli sistemlerle depolandığı bir yer haline almıştır. Eskiden basit bir cümleyi okuyup yazabilen insan için kullanılan okuryazar kavramı zamanla değişmiştir. “UNESCO’nun 1970’lerde tanımladığı ve 1980’lerden bu yana yaygın olarak dile getirilen “işlevsel okuryazar” kavramını geçmişteki okuryazarlık kavramının ötesinde, önceden bilinenlerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurabilme, çıkarım yapabilme ve yeni metinler oluşturabilme gibi nitelikleri de kapsayarak genişlemiştir. Eğitimin 2000’li yıllardan itibaren değişen yüzünde öğretim ve bununla ilgili uygulamalarda yeni okuryazarlık türleri birer gereksinim olarak belirlemektedir (Önal, 2010, 105). 21. yüzyılda bilginin artış hızı ve artan bilginin aynı hızla ve belki daha hızlı yayılması yeni okuryazarlık türlerini günlük hayatlarımıza sokmuştur. Artan bilgi ile uzmanlık alanlarının da keskinleşmesi, çoklu zekâ kuramına dayalı olarak çoklu öğrenmelerin ve dolayısıyla da çoklu okuryazarlıkların ortaya çıkmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Artık okuryazar denildiğinde kendisine sunulan bir metni anlamlandırabilen birey değil kendi ilgi, ihtiyaç ve uzmanlık alanına göre okumalar yapan, bilgi birikimine ve onu aktarma becerisine sahip insanlardan söz etmek gerekmektedir.

Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlığının tanımları, küresel toplumun ihtiyaçları, ekonomik kalkınmanın talepleri, okuryazarlık araştırmaları ve okuryazarlığın ölçülmesindeki gelişmelere göre zaman içinde değişmiştir. Okuryazarlığın kategorileştirilmesi ve kesin bir tanım ortaya koyabilmek için çok fazla enerji harcanmıştır. Bununla birlikte, bazı bilim adamları herkes tarafından kabul edilebilecek bir tanım ve dolayısıyla bir okuryazarlık ölçümü üzerinde anlaşmaya asla varılamayacağını düşünmektedir (Wickert, 1992). Okuryazarlık tanımlarının aralığı tipik olarak beceri temelli işlevsel okuryazarlık kavramından geniş tanımlara kadardır ve tüm tanımlar sosyal ve politik yetkilendirmeyi bütünleştirmektedir (Lo Bianco & Freebody, 2001). Çok sayıda okuryazarlık tanımı olmasına rağmen okuryazar bir toplumun katılımcı bir üyesi olmak için gereken birçok yeteneği yansıtan tutarlı bir okuryazarlık anlayışı geliştirmek gerekmektedir (Rintaningrum, 2009).

Psikologlar, dilbilimciler, eğitimciler, sosyologlar ve diğer bilim dallarından son otuz yılda okuryazarlık hakkındaki bilgilere birçok bilim insanı katkıda bulunmuştur. Okuryazarlığın tanımları çeşitli boyutlarda farklılık göstermiştir (Lo Bianco & Freebody, 2001). Okuryazarlığın insanları doğrudan ve kapsamlı bir şekilde çeşitli yeteneklere veya tek bir yeteneğe yönlendirdiği ifade edilmektedir. Okuryazarlık, dille ilgili diğer faaliyetlerden farklı olarak insanlara çeşitli özellikler kazandırmaktadır. Ayrıca temel okuryazarlık becerilerinin edinilmesi tüm okuryazarlık sorunlarına karşı önlem oluşturmaktadır. Okuryazarlık geçmişte “okuma ve yazma yeteneği” olarak yaygın olarak kabul edilmekteydi. Bu tanımla okuryazar olanlar ile okuma yazma bilmeyenler arasında bir sınıflandırma yapılmaya çalışılmaktaydı. Ancak araştırmacılar okuryazarlığı basitçe okuyup yazabilmeyi yapabilenler ile bilinçli okuryazarlar arasında kesin bir ayrım yapamadıkları için bu tanımlamanın yapılmasını uygun görmemişlerdir (Elley, 1989). Gerçek hayatta insanların okuyabildiğini ancak yazamadığını görebiliriz. Bazı insanlar sembollerini okuyabilir ama okuduklarını yorumlayamazlar. Bazıları kelimeler içeren daha zor görevlerle başa çıkabilir, ancak bazıları sayıları içeren en kolay görevlerle bile baş edemez. Bazıları karmaşık haritaları okuyabilir ve takip edebilir, ancak bazıları en basit form doldurma görevini dahi gerçekleştiremez. Bu insanların işlevsel olarak okuryazar olduklarını iddia edemeyiz, çünkü yeterlilikleri bağlama göre değişir (OECD, 2003).

Okuryazarlık Kavramı ve Tanımının Değişimleri

Diehl ve Mikulecky (1980) ve Mikulecky (1982), yetişkin okuryazarlığına ilişkin çeşitli araştırmalarda okuryazarlık becerilerinin muazzam çeşitliliğini ve çeşitli kalıplarını vurgulamıştır. Bir bağlamda okuma yazma bilmeme kavramı, başka bir bağlamda mutlaka aynı olmak zorunda değildir. Farklı bağlamlar, okuryazarlık ve okuma yazma bilmemenin ne anlama geldiğine dair farklı kavramları içerir. Aynı kavramı farklı bağlamlara girmeye zorlarsak yanıltıcı bilgiler ortaya çıkar. Dolayısıyla okuryazarlık ve okuma yazma bilmeme kavramları hem tanımlara hem de kullanılan ölçüm prosedürlerine bağlıdır. Sonuç olarak, herhangi bir araştırma çalışmasında terimleri netleştirmek ve okuryazarlığın nasıl görülüp değerlendirileceğini açıklamak gerekir. Okuryazarlık alanındaki birçok araştırmacı (Resnick & Resnick, 1977; Levine, 1986), okuryazarlığın resmi kavram ve tanımlarındaki değişikliklerin izini sürmüştür. Levine (1986), İngiltere’de okuryazar bir kişinin işareti olarak imza atabilme yeteneğinin tanımını gösteren İngiltere’deki okuryazarlık oranları tablolarını oluşturmuştur ve ilginç bir şekilde hem cinsiyet hem de sonraki nesiller arasında farklılıkları tespit etmiştir.

Daha sonra, dini metinlerin okunması ve sözlü okumada akıcılık, okuryazarlığın temel göstergeleri haline gelmiştir (Resnick & Resnick,

1977). Ek olarak, okuryazarlık, kalite, öğrenci öğrenme çıktıları veya toplum beklentileri ne olursa olsun, üç, beş, altı veya sekiz yıllık okul eğitimi içeren bir ölçekte çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Scribner, 1984). Okuryazarlığın tanımını okul yılları ile ilişkilendirmedeki temel sorun, birçok çocuğun uzun örgün eğitim dönemlerini okuma ve yazma becerilerini edinmeden hayatta kalması, diğerlerinin ise okul sisteminin dışında okuma ve yazmayı öğrenmesidir (Elley, 1989). Downing (1973) böyle bir tanımın benimsenmesinin ardından Birleşik Devletler verilerindeki yanlışlıklara dikkat çekmiştir. Ayrıca, bir Pasifik Adası ülkesinde altı yıl eğitim görmüş öğrencilerin tam olarak yüzde 25'inin basit bir pasajı okuyamadıkları, sadece dört yıllık eğitim almış diğerlerinin ise akıcı okuyucular olduğu bildirilmiştir (Elley, 1989).

Okuryazarlık kavramı sosyolojik bir bakış açısıyla da incelenmiştir (Guthrie ve Kirsch, 1984; Levine, 1986). Metinleri okumanın amaçları nelerdir? Okuyucunun metni nasıl yorumladığı, okuyucunun yazarla nasıl iletişim kurduğu ve okuyucunun okuduklarını diğer insanlarla nasıl iletişim kurduğu gibi bir “sosyal etkileşim perspektifi” içeren kavramı görmüşlerdir. Metnin içeriğini tartışmak gerekebilir (Elley, 1989). Metinden edinilen fikirlerin ve bilgilerin diğer insanlarla tartışılması, okuyucuların çeşitli bağlamlarda metin anlamını oluşturmalarına izin vermiştir (Guice, 1995). Bu sosyal etkileşim, öğrencilerin metinleri anlamalarına ve takdir etmelerine yardımcı olmada bir araç olabilir (Mullis, et al., 2006). Okuma, “öğretmenin, yazarın, meslektaşların ve süpervizörün ihtiyaçlarına hizmet etmek için çeşitli materyaller, metin organizasyonları ve stilleri ile çeşitli amaçlarla gerçekleştirilen sosyal bir deneyimdir” tanımı yapılmıştır (Elley, 1989). Bu tanımı destekleyen diğer bir tanım, Guthrie ve Kirsch (1984) “bir metni okumayı seçerek, kişi metnin okuyucusunun bir parçası olur ve gelecekte diğer okuyucularla iletişim mümkün olur” diyerek yapmıştır. Kavramlar ve tanımlar arasındaki karışıklıktan, okuryazarlık düzeylerini yıllarca eğitimden ziyade mevcut topluluk koşulları ve ihtiyaçları ile ilişkilendirme ihtiyacının yaygın olarak kabul edildiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, bu tür bir tanım oldukça kısıtlayıcıdır.

Küçük kırsal toplulukların veya daha geniş bir ulusal kalkınma için eğitim seviyelerini yükseltmeyi amaçlayan daha geniş bir toplumda var olan azınlıkların, dini grupların ihtiyaçlarının çok fazla tanınmasıyla ulusal standartlar ve ölçümler tasarlanmıştır (Elley, 1989). Bununla birlikte, okuryazarlık alanındaki bazı bilim insanları “okuryazarlık” terimini yeniden kavramsallaştırmışlardır.

Okuryazarlık artık basitçe okuma, yazma veya aritmetik terimleriyle tanımlanamaz ve başlı başına bir amaç olarak görülemez (UNESCO, 1997). Bilim ve teknolojiye hızlı değişimler, “insanların bilimdeki, teknolojiye gelişmeleri sosyal bütünleşme, katılım ve demokratikleşme

baskılarına sürekli uyum sağlayabilmeleri gerektiğini” ortaya koymaktadır (UNESCO, 1997). Bu durum, dünyanın eskisinden daha görsel olduğunu, dolayısıyla görüntüleri anlamak kadar kelimeleri anlamının da önemli olduğunu ve sonuçta daha fazla beceri talep edildiğini göstermektedir. Ayrıca toplumun ihtiyaçlarına paralel olarak okuryazarlığın yaşam boyu bir öğrenme aracı olarak görülmesi gerekmektedir. Okuryazar olma kriterleri bu tanıma göre yükseltirse, dünyada ki insanların çoğu okuryazar olamamaktadır.

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) tarafından yürütülen yakın tarihli bir okuryazarlık araştırması, okuryazarlığı toplumun gerektirdiği ve bireyler tarafından değer verilen yazılı dili anlama ve kullanma yeteneği olarak açıklamıştır. Dolayısıyla toplum ve bireyler için okuma, içerisinde buldukları duruma ve şartlara göre anlam kazanabilmekte ve değişiklikler gösterebilmektedir. Örneğin genç okuyucular öğrenmek, okuldaki ve günlük yaşamdaki okuyucu topluluklarına katılmak ve eğlenmek için okurlar (Mullis ve diğerleri, 2006). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı tarafından yürütülen bir araştırma (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) okuryazarlığı “kişinin amaçlarına ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma etkin bir şekilde katılmak” olarak tanımlamıştır (OECD, 2001). PISA’nın ölçtüğü okuryazarlık tanımında da belirtildiği gibi okuryazarlık, “yazılı materyalin kodunun çözülmesi ve kelimenin tam manasıyla anlamlandırılması” olarak kabul edilmiştir (OECD, 2003). Okuryazarlığa dair yapılan bu tanımlamalar, yapıcı ve etkileşimli bir süreç olarak okuryazarlığın sayısız kuramı olduğunu ortaya koymaktadır (Chall, 1983; Anderson ve Pearson, 1984; Walter, 1994; Ruddell ve Unrau, 2004).

Okuryazarlık sürecinde okuyucular aktif olarak anlamı yapılandırır ve okuma stratejilerini ve okumaya nasıl yansıtacaklarını bilirler (Clay, 1991; Langer, 1995). Okuyucular ayrıca belirli bir okuma deneyimi bağlamında metinle etkileşim yoluyla anlam oluştururlar (Rosenblatt, 1978). Okuyucular, bilgi edinmek ve metinden bilgi elde etmek için sahip oldukları beceri ve okuma stratejilerini getirirler. Okuyucular çeşitli metin türlerini öğrenebilir, okudukları metinden bilgi edinebilirler (Greaney ve Neuman, 1990; Wagner, 1991; OECD, 1999). Metin türleri hem yazılı hem de elektronik ortamda sunulmaktadır. Bunlar şunları içerir; kitaplar, dergiler, gazeteler, internet, e-posta, kısa mesajların yanı sıra çeşitli video, film ve televizyon medyasının ve reklamların bir parçası olarak dâhil edilen metinler (Mullis ve diğerleri, 2006). Bu bilgilendirici metinler, öğrencilerin motivasyonlarını, katılımlarını ve ilgi alanlarını geliştirmelerine ve okuma becerilerinde güven kazanmalarına yardımcı olabilecek bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlar.

Okuryazarlık kavramının değişimi ve bu değişimin sebepleri

Okuryazarlık sosyokültürel bir olgudur. Sürekli olarak değişen ve dönüşen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle okuryazarlık kavramını tek bir olgu ya da kavramla sınırlandırmak pek mümkün değildir. Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry (2013) de okuryazarlığın doğasında düzenli değişimlerin olduğunu ifade etmektedir. Nitekim yaşam koşulları her geçen gün birbirinden farklılaşmakta ve ihtiyaçların çeşitliliği günden güne değişim göstermektedir. Özellikle teknoloji kullanımının yoğun bir şekilde arttığı ve toplumun geniş kesimlerine yayıldığı günümüz dünyasında okuryazarlık kavramı her geçen gün farklı bir değişim sürecine girmektedir. Ekonomik değişimler, demokratikleşme ve kültürel değişimler bu süreci etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Leu, 2000; Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004). Leu ve diğerlerine (2013) göre okuryazarlığı değişime zorlayan üç temel unsur vardır. Bunlar şunlardır:

- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımına dayalı ekonomiler içindeki küresel ekonomik rekabet.
- İnternetin mesleki ve kişisel yaşamdaki hızlı yükselişi.
- Okuryazarlık ve interneti öğretime entegre eden siyasi girişimler.

Görüldüğü üzere küresel ölçekteki ekonomik-siyasi gelişmelerin ve internetin insan yaşamındaki önemini arttırdıkça okuryazarlık kavramı da yeni anlam zeminleri üzerinde değer kazanmaya başlamaktadır. Alfabetik sisteme bağlı bir zihin becerisi olarak algılanan geleneksel okuryazarlık kavramı artık epistemoloji bilgi kuramıyla ilişkilendirir hale gelmektedir (Havelock, 1963). Dolayısıyla artık okuryazarlık geleneksel anlamda okuma akıcılığına, kelime hazinesine ve okuduğunu anlamaya yönelik değil, epistemolojik bilgi kuramına yönelik hale gelmiştir. Bu çerçevede Heat'in sosyokültürel okuryazarlık yaklaşımı ve Sylvia Scribner ve Michael Cole'un psikolojik yaklaşımları geleneksel okuryazarlık kavramının yeniden gözden geçirilmesinde etkili olmuştur. (Lankshear, 1999). Hatta bu çalışmalar kavrama yeni ve köklü paradigma değişiklikleri dahi kazandırmıştır. Nitekim okuryazarlık kavramı, ilk defa bu süreçte epistemolojiyle ilişkilendirilmeye ve yeniden yapılandırılmaya başlamıştır. Lankshear'a (1999) göre okuryazarlık kavramı epistemoloji ile birlikte ilişkilendirildikçe sözel hafızanın somut dili olmak yerine bilimin soyut dili haline gelmiştir. Analitik düşünme süreçleri başlamış, fikirlerin ve düşüncelerin tıpkı görsel nesnelere gibi düzenlenmesi, kullanılması ve karşılaştırılmasının yolu açılmıştır.

Yaşanan gelişmelerle birlikte pek çok disiplinden bilim insanının okuryazarlık kavramına ilgisi daha da artmıştır (Yıldız, 2007). Bu nedenle artık okuryazarlık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için her bilim dalı kendisine göre farklı düzeylerde tanımlamalar yapmıştır. Tanımlamalar bi-

rinci düzey, temel okuryazarlık; ikinci düzey, işlevsel (fonksiyonel) okuryazarlık; üçüncü düzey ise, çok işlevli (multi-fonksiyonel) okuryazarlık olarak ifade edilmektedir (Aşıcı, 2009).

Birinci düzey temel okuma yazma becerilerinin olduğu bir seviyeyi işaret etmektedir. İkinci düzey, bireylerin okuma, yazma ve aritmetikle ilgili bilgi ve becerilerini kullanabildiği durumu ifade etmektedir. Üçüncü düzey ise bireylerin kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeyi amaçlayan bir seviyedir. Diğer bir deyişle başlangıç sürecinde harfleri okuyarak metni seslendirme anlamına gelen okuryazarlık, zaman içerisinde değişim ve gelişme göstermiş ve 20. yüzyılın son çeyreğinde teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkarmıştır (Aşıcı, 2009). “Okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve elektronik okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık türleri ile birlikte kullanılır olmuştur” (Altun 2005; Leu ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla bilgi bir bağlamdan diğer bağlama aktarıma yetisi kazanmıştır.

Leu ve diğerlerine (2004) göre “yeni okuryazarlık kavramı önemli soruları tanımlamak, bilgiye ulaşmak, bu bilginin kullanılabilirliğini değerlendirmek, soruları cevaplama bilgisi sentez etmek ve diğerleri ile iletişime geçmek için internet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmamızı sağlamaktadır.” Bu bağlamda yeni okuryazarlık sürecinde internet ve iletişim teknolojilerinin oldukça önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Uluslararası Okuma Derneği’ne (2009) göre günümüz dünyasında bireylerin bütünüyle okuryazar sayılabilmeleri için yeni teknolojilere entegre olabilmeleri gerekmektedir. Entegre olunması gereken materyallerin başında Google docs, Basecamp, Chrome, Contribute, Skype, iMovie, Dropbox, Facebook, Google, Foursquare ve binlerce diğer uygulama türü gelmektedir (Leu ve diğerleri, 2013). Çünkü günümüzde okuryazar olmak bloglar, wikiler, arama motorları, Chrome, Google Docs, Facebook, foursquare vb. pek çok yeni teknolojiyi kullanabilme anlamına gelmektedir (Leu ve diğerleri, 2011). Dolayısıyla bireylerin sosyal ve ekonomik hayattaki işlevlerini aktif bir şekilde sürdürebilmeleri için teknolojik gelişmeleri ve bilgi teknolojilerini belirli düzeylerde sürdürebilmeleri gerekmektedir.

Dünyada farklılaşan okuryazarlık kavramı ile ortaya çıkan okuryazarlık türleri

Batıda okuryazarlık kavramına dair ilk tanımların 1950’lerde yapılmaya başladığı görülmektedir (Aşıcı, 2009). İlk yapılan tanımlamalarda okuryazarlığın daha çok temel okuma ve yazma becerileri ilişkilendirildiği ifade edilebilir. Fakat ilerleyen yıllarda okuryazarlık kuram, uygulama ve araştırma boyutları olan bir konu haline gelir. Bu süreçte dilbilim, eğitim, sosyoloji, psikoloji, tarih, antropoloji gibi pek çok disiplinin ilgisini çeker

(Yıldız, 2007). 1960'lı yıllardan itibaren okuryazarlık üzerine çalışmalar daha da artmaya başlar. Çalışmalar üç farklı yönde gelişir (Kasetle, 1988). Bunlar yazının icadı ve ilk medeniyetlere etkisi, modern Batıda okuryazarlık ve yazı ile ilgili olan tüm toplumsal süreçlerdir (Yıldız, 2007).

Yazının icadına dönük çalışmalar ilk olarak Havelock (1976) ve Graff (1979) tarafından gerçekleştirilir. Çalışmalarda yazının ilk formunun resimlerle başladığı ifade edilmektedir. Antik Yunan dönemine geldiğinde ise bu formun günümüzde yaygın olarak kullanılan alfabetik yazıya dönüştüğü görülmektedir (Kaestle, 1988). Bir diğer ifadeyle yazı dili bu dönemde görünür hale gelmiştir. Öyle ki Havelock (1976) analitik düşüncenin Yunan alfabesiyle doğduğu düşüncesindedir.

Alfabetik yazı sistemlerinin ortaya çıkışı analitik düşüncenin yanı sıra kamusal hayat üzerine etkili olmaya başlamıştır. Meek (1991) kamusal hayat üzerinde etkili olan okuryazarlıktaki başlıca amacın “*çok sayıda insana aynı şeyi söylemesi*” olduğunu ifade etmektedir. Goody (2001) de çok sayıda insana aynı şeyi söyleyen okuryazarlığın bir iletişim aracı olduğu düşüncesindedir. Scribner ve Cole (1981) ise yapılan çalışmalardan yola çıkarak okuryazarlığın kültürel bir yapıya sahip olduğuna dair saptamalar yapmıştır. Dolayısıyla okuryazarlık kavramı bu süreçte temel okuma yazma becerilerinin dışına çıkarak daha geniş bir bilgi ve beceri alanına yayılmaya başlamıştır. Bu nedenle UNESCO, 1987'de “*Herkes İçin Eğitim*” programı çerçevesinde okuryazarlık kavramını yeniden ele almaya ihtiyaç duymuştur (Aşıcı, 2009). Diğer bir ifadeyle alfabeye dayalı okuryazarlıktan işlevsel okur- yazarlığa geçilmiştir.

İşlevsel okuryazarlık, ikinci dalga okuryazarlık olarak 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır (Genç, 2021). Ortaya çıkmasının tarihsel kökenlerinde sanayileşme ve eğitilmiş insan sınıfının artması ve iş gücü pazarının değişen beklentileri vardır (Couvert, 1979). İşlevsel okuryazarlığın temelini aritmetik bilgileri öğrenerek bunları gündelik hayata yansıtmak vardır (Devrimci, 1993). Bireyler bu süreçte toplumun gelişmesini amaçlayarak gündelik yaşantılarında okuma-yazma, aritmetik bilgi ve becerilerini yaşamın tüm alanlarında etkin ve işlevsel olarak kullanırlar (Güneş, 2019). 1980'li yıllarda, işlevsel yazarlık yerini eleştirel okuryazarlığa bırakır. Eleştirel okuryazarlıkta bireyler, eleştirel bakış açısı kazanırlar ve karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulama becerisi gösterirler.

Okuryazarlık kavramının anlamı genişledikçe yeni okuryazarlık yaklaşımlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Horton (2008) 21. yüzyıldaki okuryazarlık becerilerini fonksiyonel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, uzaktan eğitim ve e-öğrenme, kültürel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı olmak üzere altı grupta toplamaktadır. Snaveley ve Cooper (1997) ise okuryazarlığı daha geniş bir çerçevede ele alır:

Tablo 1. Okuryazarlıklar

| | |
|----------------------------|-----------------------------|
| Ahlak okuryazarlığı | Kültür okuryazarlığı |
| Amerikan okuryazarlığı | Meslek okuryazarlığı |
| Bilgi okuryazarlığı | Teknoloji okuryazarlığı |
| Politik okuryazarlık | Çevre okuryazarlığı |
| Medya okuryazarlığı | Web okuryazarlığı |
| Eskiçağ okuryazarlığı | Görsel okuryazarlık |
| Yasa okuryazarlığı | Eleştirel okuryazarlık |
| Bilgisayar okuryazarlığı | Biyoteknoloji okuryazarlığı |
| Matematik okuryazarlığı | Grafik okuryazarlığı |
| Ekonomi okuryazarlığı | Coğrafya okuryazarlığı |
| Tüketici okuryazarlığı | Tarım okuryazarlığı |
| Anayasa okuryazarlığı | Sinema okuryazarlığı |
| Kütüphane okuryazarlığı | Bilimsel okuryazarlık |
| Meslek okuryazarlığı | Coğrafya okuryazarlığı |
| Çok-kültürlü okuryazarlık | Tarih okuryazarlığı |
| Dans okuryazarlığı | Tarım okuryazarlığı |
| Dünya okuryazarlığı | Televizyon okuryazarlığı |
| Yatırım okuryazarlığı | İş ortaklığı okuryazarlığı |
| Karşı kültür okuryazarlığı | Yurttaşlık okuryazarlığı |

Önal'ın (2010) yapmış olduğu okuryazarlık sınıflandırmaları ise şu şekildedir:

Tablo 2. Okuryazarlıklar

| | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| Bilgi okuryazarlığı | Teknoloji okuryazarlığı |
| Medya okuryazarlığı | Web okuryazarlığı |
| Biyoloji okuryazarlığı | Fen okuryazarlığı |
| Müzik okuryazarlığı | Sayısal okuryazarlık |
| Bilgisayar okuryazarlığı | Biyoteknoloji okuryazarlığı |
| Matematik okuryazarlığı | Ölçme değerlendirme okuryazarlığı |
| Ekonomi okuryazarlığı | Coğrafya okuryazarlığı |
| Hukuk okuryazarlığı | Tarım okuryazarlığı |
| Anayasa okuryazarlığı | Sinema okuryazarlığı |
| Dans okuryazarlığı | Finansal okuryazarlık |
| Bilimsel okuryazarlık | Görsel okuryazarlık |
| İstatistiksel okuryazarlık | |

Yapılan çalışmalarda okuryazarlık türleri arasında en yaygın olanlar “bilgisayar okuryazarlığı”, “bilgi okuryazarlığı”, “teknoloji okuryazarlığı”, “medya okuryazarlığı” ve “web okuryazarlığı” olarak kabul edilmiştir (Polat, 2005; Çelik, 2017; Bozyel, 2019).

Türkiye’de Cumhuriyet Döneminden Başlayarak 21. Yüzyıla kadar olan Süreçte Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık kavramı her ülkede farklı şekillerde algılanabilmektedir. Bu nedendir ki bir ülkenin okuryazarlık kavramına bakış açısı ve okuryazarlığı algılayış biçimi o ülkenin okuryazarlık düzeyine yönelik fikirler vermede yardımcı olmaktadır. UNESCO da bu doğrultudan hareketle ülkelerin okuryazarlık düzeylerine yönelik tespitlerde bulunabilmek için çeşitli boyutlarda incelemeler yapmıştır. İncelemelerde Türkiye’nin okuryazarlığı algılayış biçiminin “basit cümlelerle okumak ve yazmak olduğu” doğrultusunda bir tespitte bulunmuştur (EFA Global Monitoring Report, 2005). Ancak tüm dünyada da olduğu gibi Türkiye’de de yaşanan teknolojik gelişmeler okuryazarlık kavramına bakış açısını değiştirmeye başlamıştır.

Tüm dünyada köklü değişimlerin habercisi olarak nitelendirilen teknolojik gelişmeler 1990’lı yıllardan itibaren Türkiye’de de etkili olmaya başladığı görülmektedir. Bu süreçte Türkiye bilim ve teknoloji politikaları uygulayarak ekonomik ve toplumsal alanda yetkinleşmeyi amaçladığı ifade edilebilir. Ayrıca bilim ve teknolojik gelişmelerin toplumsal faydaya dönüştürülebilmesi için farklı alanlarda çalışmalar da yürütmekte olduğu anlaşılmaktadır. Okuryazarlık kavramına yönelik çalışmalar bunlardan birisidir.

Yeni bilgi ve teknolojilerinin kullanım yoğunluğu değiştikçe okuryazarlık kavramının içeriğiyle ilgili yeni tanımlamalar yapılmaktadır. Nitekim geleneksel okuryazarlık anlayışı 1990’lı yıllardan itibaren bireylerin yaşamlarındaki ihtiyaçları karşılama noktasında yetersiz kalmaya başlamıştır (Wall, 2014). Bu da okuryazarlığın dilsel, görsel, işitsel öğelerle çok katmanlı hale gelmesine imkân sağlamıştır. Dolayısıyla okuryazarlık, Türkiye’nin değişen sosyal koşulları ile birlikte yeniden tanımlanmaya başlamış ve çeşitli okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bu okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasındaki en etkili rolü ise Milli Eğitim Bakanlığı oynamıştır. Çünkü bakanlığın Milli Eğitim Temel Kanunu, yaşam boyu öğrenmeyi ve okuryazarlık türlerinin genişlemesini önemli ölçülerde desteklemiştir. Bu çerçevede Türkiye’de geleneksel okuryazarlığın ardından ortaya çıkan ilk okuryazarlık türlerinden birisinin bilgi okuryazarlığı olduğu ifade edilebilir.

Bilgi okuryazarlığının ilk olarak öğrenci ve öğretmenlere yönelik ve rilmeye başladığı görülmektedir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler, yaşamla bütünleşecek gerekli bilgiyi, beceriyi ve donanımı bilgi okuryazarlığı ile kazandıklarında bunları kültürel yaşantılarında kullanabilecek ve uygulayabileceklerdir (MEB, 2010). Öyle ki bilgi çağında önemli olan her şeyi bilmek değil, bir şeyin nasıl öğrenilebileceğini bilmektedir. Dolayısıyla

bilgi çağında bireylerden bilgi okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmaları beklenmektedir.

Bilgi okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanan bireyler, 1990'lı yıllarda köklü bir dönüşümün habercisi olarak kabul edilen yeni teknolojilerle karşılaşmışlardır. Bu teknolojiler, bilgisayar teknolojilerinin kullanımından çok daha fazlasını temsil etmektedir. Çünkü bu dönemde doğan jenerasyon bir önceki jenerasyondan dijital teknolojileri kullanma bakımından oldukça farklı kültüre sahiptir. Prensky'e (2001) göre bu nesil online içerik oluşturma ve paylaşma gibi bir bağlantı kültürüne sahiptir. İnternette dolaşarak bilgiye ulaşan, online olarak sosyalleşen ve yaşamlarını internet üzerinden döndüren bu kişiler dijital yerliler olarak kabul edilmektedir (Prensky, 2001). Dolayısıyla dijital dünyanın içerisine doğan bu dijital yerliler, teknoloji açısından zengin bir ortamda problemlerini dijital okuryazarlık yoluyla daha rahat çözebilmektedirler. Çünkü dijital okuryazarlık online olarak geçirilen zaman, kullanım bilgisi ve kullanım sıklığı ile ilişkilidir (Onursoy, 2018). Bu bakımdan Türkiye'nin de dijital çağa bilgisayar kullanımı ve internet erişiminin artması yoluyla entegre olduğu ifade edilebilir (Sezgin ve Karabacak, 2020). Ayrıca Türkiye'nin dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık sürecine dâhil olmasında e-Devlet'e Geçiş Eylem Planı'nın (2002), e-Dönüşüm Türkiye Projesi Kısa Dönem Eylem Planı'nın (2003-2004), e-Dönüşüm Türkiye Projesi (2005) Eylem Planı'nın, 2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı'nın da oldukça etkili olduğu ifade edilebilir (Dijital Dönüşüm, 2019).

2000'li yılların sonlarına doğru bireylerin yeni elektronik medya ile etkileşime geçerek dijital okuryazarlık ile edindikleri bilgi ve becerilere bir yenisini daha eklediği görülmektedir. Bu sayede bireylerin birer medya kullanıcısı olarak medya mesajlarını daha doğru okuyabilme fırsatları edindikleri ifade edilebilir (Buckinham, 2009). Bu çerçevede medya okuryazarlığı ile medya mesajlarının doğru okunabilmesini sağlayan ilk kurumlardan birisinin RTÜK olduğu anlaşılmaktadır. RTÜK, çocuk ve gençleri televizyon programları arasında bilinçli tercihler yapma konusunda ekrana yansıyan akıllı işaretlerle uyararak yönlendirmelerde bulunmuştur (Güngör, 2013). Bu da Türkiye'de yeni bir okuryazarlık türü olarak kabul edilmektedir. RTÜK'ün ardından medya okuryazarlığı eğitim alanında kullanılması söz konusu olmuş ve 2006 yılında pilot okullarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Yavuz ve Arhan, 2016). RTÜK VE MEB'in ortak çalışmalarının sonucu olarak medya okuryazarlığı materyalinin içeriği geliştirilerek yenilenmiş ve 2014-2015 eğitim öğretim döneminde tüm okullarda okutulmaya başlanmıştır (Yavuz ve Arhan, 2016).

Okuryazarlık teknolojiyle buluştukça yeni okuryazarlık kavramları ortaya çıkmaya devam etmiştir. Medya okuryazarlığına kadar oluşan süreci Pérez-Tornero and Celot, Varis, 2010) şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 3. Medya okuryazarlığının ortaya çıkma süreci



Sonuç olarak bilginin artması, bu artan bilgi ile teknolojinin gelişmesi okuryazarlık serüveninde yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına imkân sağlamıştır. Çünkü bu süreçte insanlar teknolojik araçlar yoluyla ulaştıkları bilgileri daha rahat bir şekilde anlamlandırmaya ve kullanmaya başlamışlardır. Görsel okuryazarlık, televizyon okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık bunlardan bazılarıdır (Sezgin ve Karabacak, 2020). Kullanımı gün geçtikçe artan bu okuryazarlık türleri ile insanlar sanal ortamlarda çok daha fazla zaman geçirmektedirler. Bu durum bir yandan bireylere çeşitli açılardan fırsatlar sağlamaktadır fakat diğer yandan bir takım olumsuzlukları, kuşaklar arasındaki çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple günümüzdeki okuryazarlık sürecinin bilinçli bir şekilde kullanılması ve takip edilmesi gerekmektedir. Aksi halde çevrimiçi dünyanın hâkimiyeti içine doğan “dijital yerliler” ile çevrimiçi dünya ile sonradan tanışan “dijital göçmenler” arasında başta dijital okuryazarlık olmak üzere pek çok okuryazarlık alanında bir daha kapanmamak üzere büyük bir boşluk oluşacak ve bu boşluk çeşitli sorunlar ortaya çıkaracaktır.

Kaynakça

- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Anderson, R. C. Pearson P. D., (1984). A Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Published in P.D.Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 255-291. White Plains, NY: Longman.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık . *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, (17) , 9-26.
- Bawden, D.(2001). Information literacy and digital literacies; areview of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bozyel, M. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık dersi deneyimlerinin gñnlük yaşama yansımaları açısından incelenmesi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Chall, J. S. (1983). Literacy: Trends and explanations. *Educational Researcher*, 12 (9), 3-8.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Couvert, R., (1979). L'ėvaluation des programmes d'alphabėtisation. *UNESCO*, Paris.
- Devrimci, H., (1993). *İlkokul beşinci sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Diehl, W. M., L. (1980). The nature of literacy at work. *Journal of Reading*, 24, 221-227.
- Dijital Dönüşüm (2019), <https://www.dijitaldonusum.gov.tr/#>, (Erişim tarihi: 10.02.2021)
- Downing, J. (1973). *Comparative reading*. New York: McMillan.
- DSE/CEOV. (1994). *Keys to life, professional development program for secondary subject teachers*. Melbourne: Department of School Education/Catholic Education of Victoria.
- Elley, B. W. (1989). *Review of research on reading literacy*. New Zealand: University of Canterbury.
- Genç, O. (2021). *Dijital okuryazarlık yeterlik düzeyinin akademik personel yönünden araştırması (Munzur Üniversitesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Munzur Üniversitesi. Tunceli
- Graff, H.J. (1979). *The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century city*. London: Academic Press, New York.

- Greaney, V. Neuman., S. B. (1990). The function of reading: a cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25, 127-195.
- Guice, S. L. (1995). Creating communities of readers: a study of children's information networks as multiple contexts for responding to texts. *Journal of Reading Behaviour*, 27, 379-397.
- Guthrie, J. K. I (1987). Distinctions between reading comprehension and locating information in text. *Journal of Educational Psychology*, 79, 220-228.
- Güneş, F., (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3):224-246.
- Harris, T., & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary*. Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Havelock, E. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Havelock, E. (1976). *Origins of western literacy*. Toronto. Ontario Institute for in Studies Education.
- Horton, F. W. (2008). *Understanding information literacy: A primer*. Paris: UNESCO
- Kaestle, C. F. (1988). The history of literacy and the history of readers. Published in E. R. Kintgen, B. M. Kroll, and M. Rose (Eds), *Perspectives on literacy* (pp. 95-126). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kellner, D. (2004). Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-learning*. 1,1. 9-37.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lankshear, C. (1999). Literacy studies in education: Disciplined developments in a post-disciplinary age. Published in M. Peters (Ed.), *After the Disciplines*. Greenwood Press
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. Published in D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Sixth Edit., pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., McVerry, O'Byrne, Kiili, C., & Zawilinski, L. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum Donald. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5–14.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Forzani, E., & Timbrell, N. (2015). Best practices in teaching the new literacies of online research and comprehension. Published in L.B. Gambrell & L.M. Morrow (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (5th ed., pp. 343–364). New York: Guilford.

- Leu, D.J., Jr. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. Published in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp.743–770). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leu, DJ Jr, Kinzer C.K., Coiro J, & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. Published in R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.) *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Levine, K. (1986). *The Social Context of Literacy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lo Bianco, J. F. P. (2001). *Australian Literacies Informing National Policy on Literacy Education*: Language Australia Ltd.
- Longman. P.(2003). Dictionary of contemporary English, *Pearson Longman*, UK.
- MEB. (2010). *Öğretim programları*. 17 Şubat 2021 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index-arsiv3.htm> adresinden erişildi.
- Meek, M. (1991). *On being literate*. The Bodley Head, London.
- Mikulecky, L. (1982). Job literacy: the relationship between school preparation and workplace actuality. *Reading Research Quarterly*, 13, 3-48.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specifications: Progress in International Reading Literacy Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow-Further Result from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Önal, İ., (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık. *Bilgi Dünyası*, 101-121.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Resnick, D. & Resnick, I. B. (1977). The nature of literacy: An historical exploration. *Harvard Educational Review*, 47, 370-385.
- Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *TEFLIN Journal*, 20, (1), 1-7.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Ruddel, R. B. & Unrau, N. J. (2004). *Theoretical Models and Process of Reading (5th ed)*. Newark, DE: International Reading Association.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of literacy Cambridge, Mass: Harvard Universty Press.*
- Sezgin, A. A. & Karabacak, Z. İ. (2020). Yükseköğretimde dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık dersine yönelik betimsel bir analiz. *Kurgu*, 28 (1) , 17-30.
- UNESCO (2005). *EFA global monitoring report*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> adresinden 11.10.2015 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational-Scientific- and Cultural Organization (UNESCO). (1997). *Literacy in the world and its major regions*. Paper presented at the Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, Germany.
- Wagner, D. A. (1991). Literacy in a global perspective. In I. Lundberg & T. Høien (Eds.), *Literacy in a World of Change: Perspectives on Reading and Reading Disability*. Stavanger: Norway: Centre for Reading Research.
- Wall, J.K. (2014). *Multiliteracies and new literacies in an age of accountability: High school english teachers' perspectives on using multiliteracies and new literacies frameworks in the classroom*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Teacher College, Columbia University.
- Walter, P. (1999). defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 31-48.
- Wickert, R. (1989). *No single measure: A survey of Australian adult literacy*. Canberra: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.
- Yavuz, İ. & Arhan, S. (2016). Medya okuryazarlığı dersine yönelik millî eğitim bakanlığı politikaları. *Çocuk ve Medeniyet* , 1 (2) , 95-110.
- Yıldız, A. (2007) Geçmişten günümüze okuryazarlık araştırmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5, 18, 44-61.

Bölüm 18

KABAK KEMANE METOTLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ¹

Kazım Göktuğ KUTLU², Sami Emrah GEREKTEN³

¹ Bu çalışma, 9-11 Aralık 2021 tarihlerinde Burdur'da düzenlenen 'Uluslararası Genç Araştırmacılar Öğrenci Kongresi' kapsamında sanal ortamda birinci yazar tarafından sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek lisans öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, seyyahakademi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6554-4960.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı THM Bölümü Çalgı Eğitimi ASD, ORCID, genc.sami.07@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6362-0704.

GİRİŞ

Uygurların telli kopuzu, yay (ok) ile çalmaya başladıkları (Gazimihal, 1958) bilinmektedir. Anadolu’da ise, 16. yy. itibariyle kabak kemanenin ve kemanın gözde çalgılar olarak halk arasında yayıldığından bahsedilir (Urhan, 2014). Günümüzde iki telli yaylı çalgılar için ıklığ adı kullanılmakta, üç veya dört telli hallerine ise kemane adı verilmektedir (Akyol, 2017). Su kabağından yapılan kemanelere ise “kabak kemane” denilmektedir. ‘Kabak kemane; Türkiye’de Geleneksel Türk Halk Müziği’nin icrasında kullanılan yaylı bir çalgıdır’ (Çelik, 2009). Çalgı, günümüzde başta su kabağı olmak üzere farklı ağaçlardan yapılmış halleriyle halk arasında icra edilmeye devam edilmektedir.

Çalgının öğretimi yakın zamana kadar usta-çırak geleneği ile gerçekleşmiştir (Urhan, 2014), (Çelik, 2018). Kabak kemane geçmişte köy kahvelerinde gerçekleştirilen muhabbetlerde, zaman zaman düğünlerde ve özel eğlence ortamlarında bağlama, kaval ve ritim çalgıları eşliğinde icra edilmiş (Çelik, 2018) ve bu mekanlarda aktarım süregelmiştir. Günümüzde ise yakın bir süreç itibari ile mesleki müzik eğitimi kurumlarında notalı bir usta çırak ilişkisine dayalı resmi ve yarı resmi yapılar içinde öğretimi gerçekleşmektedir. Öyle ki, bu sürecin son dönemdeki, icracı sayısının artışı, icra tekniklerinin çeşitlenmesi ve kullanıldığı müzik türlerinin yelpazesinin genişlemesi gibi olumlu gelişmeleri doğurduğu bilinmektedir.

Müzik eğitimi alanındaki bu kurumsal gelişime bağlı olarak, kemanenin eğitimi ilk defa 1976 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) Türk Müziği Devlet Konservatuarı’nda (TMDK) verilmeye başlanmıştır. 1976’da İTÜ TMDK’da kemane dersi, müfredata yardımcı çalgı olarak alınmış olsa da bu alanda eğitimci bulunamamıştır. Öğrenciler bu derste kendi imkânları ile kemane çalgısını öğrenmeye çalışmışlardır. O yıllarda kemane çalan sanatçının çok az olması sebebiyle, bağlama yanında kemane de çalabilen sanatçılardan öğretmen olarak faydalanılması yoluna gidilmiştir (Durmaz, 2021). Günümüzde; Ege, İstanbul Teknik, Afyon Kocatepe, Gaziantep, Ordu, Akdeniz, İnönü, Gaziosmanpaşa ve Haliç Üniversiteleri gibi birimlerde kabak kemane eğitimi verilmektedir. Bu gelişmelerle bağlantılı olarak çalgının Urhan’ın ifadeleriyle ‘bu konuda sazını yenmiş her sazın bilimsel yöntemlerle nasıl çalınması gerektiğini bilen usta ya da hocalar tarafından’ (Urhan, 2014, s. I) öncü metot çalışmaları üretilmeye başlanmıştır.

Çalgı eğitiminin, çalgısını doğru bir teknikle çalma, çalışma süresini verimi arttıracak şekilde ayarlama, müzik kültürlerini çalgısı yoluyla en iyi şekilde kavratma ve müzikal becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapma gibi önemli amaçlarını (Parasız, 2009) gerçekleştirmede sürecin önemli araçlarından biri olarak metot kitapları kullanılır. Bu çalışmada,

kabak kemane çalgısının metotlarının genel özelliklerinin incelenmesi yoluyla çalgının yazılı metotlarına ilişkin genel hatların ve mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Materyallerde çalgının bölümleri, tarihsel gelişim ve akort gibi girişe ve genele yönelik bilgilerin verilme durumu nasıldır?
2. Materyallerde benimsenen taksonomilerin genel görünümü nasıldır?
3. Materyaller içeriklerinde yer alan teknikler doğrultusunda nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Materyallerde yer alan egzersiz etüt ve trk gibi içerik araçlarına ilişkin dağılım nasıldır?
5. Materyaller sundukları içerikte hangi ritmik yapıları ön plana ı-karmaktadırlar?
6. Materyaller ğretimde kullandıkları görsel araçlar bakımından hangi özelliklere sahiptirler?

YÖNTEM

Bu alışma, mevcut kemane metodu kitapları doküman analizi yaklaşımıyla incelendiği nitel bir çalışmadır. “Yazılı metinleri veya eserleri tarayarak derlenen bilgileri veri olarak değerlendirme ve bu verilere dayalı yapılan araştırmalara içerik zmlleme” araştırması, ya da bilgi toplama şekline vurgu yaparak “dokümantasyon metodu” denir (Cebeci, 2018, s. 71). Bu yöntem ile toplanan veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

İçerik analizi, yazılı verilerin içeriğinin titizlikle analizini, incelenmesini ve doğrulanmasını içeren, dikkatlice ve sistematik olarak yürütülen bir dizi işlemi ifade eder (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak içerik analizinde temel amaçtır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre verilerin mantıklı biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & şimşek, 1999).

Geçerlik ve Güvenirlik

Literatür taraması “Araştırılan konuda diğer düşünür, araştırmacı ve uygulayıcıların ürettikleri bilgilerin bulunması, değerlendirilmesi ve sentezlenmesi ile mevcut durumun öğrenilmesi için yürütülen sistemli bir süreçtir” (Booth, Papaionnou, & Sutton, 2012). Bu çalışmada, ilk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkararak materyal değerlendirme formu ha-

zırlanmıştır. Hazırlanan form 3 uzmanın görüşü alındıktan sonra, gerekli ekleme-çıkarmalar yapılarak son halini almıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan materyal değerlendirme formu kullanılmıştır. Formda geliştirilen materyallere dönül araştırma odakları, çalgı ile genel bilgiler, taksonomi, içerik araçları (egzersiz, etüt, eser, türkü), ritmik yapı, görsel detayların kullanımı ve hi-tap edilen öğrenci seviyesi gibi temalarda yoğunlaşmıştır.

Tablo 1. Materyal Değerlendirme Formu

| Materyalin künyesi: | | |
|---------------------|---|-------------|
| Sıra | İnceleme Başlığı ve Sorular | Açıklamalar |
| | Çalgı ile genel bilgiler | |
| 1. | Metotta kabak kemanenin yapısı ve belli bölümleri tanıtılmış mıdır? | |
| 2. | Metotta çalgının tarihsel gelişiminden bahsedilmiş midir? | |
| 3. | Çalgıya nasıl düzen verileceği hakkında bilgi verilmiş midir? | |
| | Taksonomi | |
| 4. | Metodun içeriği ünitelendirilmiş bir yapıya sahip midir? | |
| 5. | Teknikler hangi sırayla öğretilmektedir? | |
| 6. | Metodun içeriğinde hangi tekniklerin öğretimine odaklanılmıştır? | |
| 7. | a) Yay tutan el teknikleri nelerdir? b) Sapı tutan el teknikleri nelerdir? c) İki elin koordinasyonuna ilişkin teknikler nelerdir? | |
| | İçerik araçları (Egzersiz, etüt, türkü, eser) | |
| 8. | Materyalde yer alan egzersiz, etüt, türkü ve eserlerin birbirine oranı nasıldır? Daha çok hangi yardımcı içerik aracı ön plana çıkmaktadır? | |
| 9. | Çalışmada, içerik araçlarında kullanılan dizilerin isimlendirilmesi hususunda benimsenen terminoloji nedir? | |
| | Ritmik yapı | |
| 10. | Materyalde yer alan egzersiz, etüt, türkü ve eserlerin ritmik yapıları bakımından dağılımları nasıldır? | |
| 11. | İçerik araçlarının tempoları hakkında bilgi verilmiş midir? | |
| | Görsel detayların kullanımı | |
| 12. | Metot okuyucuya işitsel-görsel materyal desteği ile birlikte sunulmuş mudur? | |
| 13. | Metotta şekil, resim, fotoğraf ve grafik gibi görsel araçlar bakımından dağılım nasıl yapılmıştır? | |

Bugüne kadar kabak kemane çalgısının öğretimine yönelik yazılmış 5 adet metot vardır. Bu metotların tümü örneklem olarak alınmıştır.

Tablo 2. *Türkiye’de yazılmış olan kabak kemane metotları (2014-2020)*

| | |
|---|--|
| 1 | Çelik, Özgür. “Kabak Kemane Metodu-1”, Ekim 2020, İzmir. |
| 2 | Çelik, Özgür. “Kabak Kemane Metodu-2”, Aralık 2020, İzmir. |
| 3 | Nazlıbaş, Cafer. – Halhallı, Mehmet Zeki, “Kabak Kemane Metodu-1”, 2019. |
| 4 | Teke, Mehmet Akif. “Kabak Kemane Metodu 1.Pozisyon”, 2020. |
| 5 | Urhan, Salih. “Kabak Kemane Metodu”, Aralık 2014, İzmir. |

BULGULAR

1. Materyallerde çalgının bölümleri, tarihsel gelişim ve akort gibi giriş ve genele yönelik bilgilerin verilmesine ilişkin bulgular

Materyaller; çalgının bölümleri, tarihsel gelişim ve düzen gibi bilgilerin geneline giriş bölümlerinde yer verdikleri görülmüştür.

Tablo 3. *Materyallerde Giriş ve Genele Yönelik Bilgilerin Bulunma Durumları*

| Metot | Çalgının bölümleri | Tarihsel gelişim | Çalgının düzeni |
|-------|--------------------|------------------|-----------------|
| 1 M1 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2 M2 | | | |
| 3 M3 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 4 M4 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 5 M5 | | ✓ | ✓ |

✓ (Var)

Yapılan inceleme sonucunda aşağıdaki çalışmaların önemli bir kısmında (n: 4) ‘düzen’ kavramının da açıklandığı görülmüştür. Bu bilgilere yer verilen materyaller arasında, M1’de; bugüne kadar Türkiye’de bulunan kabak kemane ustalarının kullandığı ortak ölçüler baz alınarak ortalama ölçüler verildiği görülmüştür. M2’de; çalgının geneline yönelik herhangi bir bilgi verilmemiş, M3’de ise; kabak kemanenin üç ayrı boyutu yapısı ve işlevine göre anlatılmış (re kemane, si-do kemane, sol-la kemane) ve yapıları nicel boyutlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

M4’de ise; yazılan en eski metotlardan biridir. Bu sebeple çalgının yapısı hakkında verilen bilgiler 20. yüzyılın 2. yarısından sonra yapılan ilk atölye çalışmalarının bir ürünüdür. Materyalde bu çalışmalarda ölçüler verilmiştir. M5’de ise; çalgının tarihsel gelişimi ve düzeni hakkında kısa bilgi verilmiş, çalgının bölümlerinden bahsedilmemiştir.

2. Materyallerdeki ünitelendirilmiş yapıların genel görünümüne ilişkin bulgular

Genel olarak metotların genelinde ünitelendirilmiş bir yapı mevcuttur. M1’de; çalgıya ait genel bilgiler, genel müzik bilgileri, çalgının yapısı, tarihçesi, kullanım tekniğinden sırasıyla bahsedilmiştir. Daha sonraki

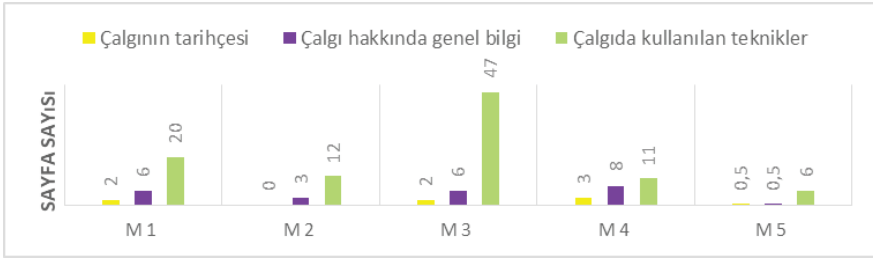
bölümlerde belli makamsal diziler ve bunlara ait örnek eserler, etütler ve egzersizler gösterilmiştir. M2’de; yöresel tavırlar ve kemanenin yapısına göre etütler, örnek eserler ve egzersizler daha gelişmiş ve komplike bezeklere çevrilerek farklı bölümlerinde ileri seviye teknikler için örnekler gösterilmiştir.

M3’de; parmak tekniğinden bahsedildikten sonra karma bir egzersiz, etüt ve eser sıralaması yapılarak konular işlenmiştir. M4’de; genel bilgiler, tarihçe ve çalgı yapısından sonra tematik bir bölümlere gözetilmeksizin egzersiz, etüt ve eserlerin sıralandığı görülmektedir. M5’de ise genel bilgilerden kısaca bahsedildikten sonra egzersizlerle birlikte parmak teknikleri gösterilmeye başlanmıştır.

Tablo 4. Materyallerde “Tarihçe, Genel Bilgi ve Teknikler”e İlişkin Veriler

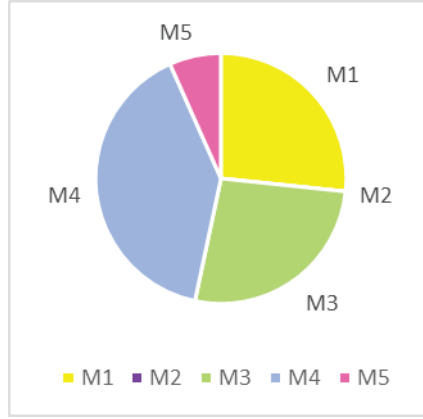
| | Sayfa sayıları (n) | | | | |
|------------------------------|--------------------|-------|-------|-------|--------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
| Çalgının tarihçesi | n: 2 | n: 0 | n: 2 | n: 3 | n: 0,5 |
| Çalgı hakkında genel bilgi | n: 6 | n: 3 | n: 6 | n: 8 | n: 0,5 |
| Çalgıda kullanılan teknikler | n: 20 | n: 12 | n: 47 | n: 11 | n: 6 |

Tablo 4.’te görüldüğü gibi M2 dışındaki diğer materyallerin tümünde “Tarihçe, Genel Bilgi ve Teknikler” hakkında bilgilendirme bulunmaktadır. M2 sadece “Çalgı hakkında genel bilgi” ve “Çalgıda kullanılan teknikler” hakkında bilgilendirme yapmıştır.



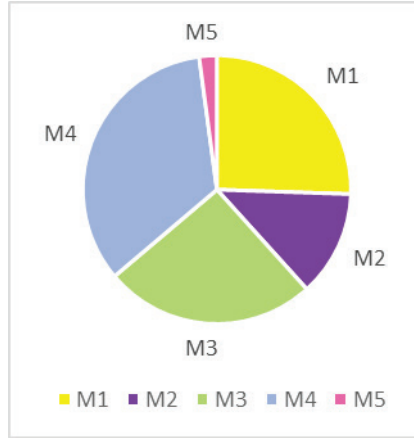
Şekil 1. Materyallerde “Tarihçe, Genel Bilgi ve Teknikler” için ayrılan sayfa sayıları

Şekilde görüldüğü gibi “Tarihçe, Genel bilgi ve Teknikler” hakkında bilgilendirme için en fazla sayfayı M3 materyalinin ayırdığı görülmektedir.



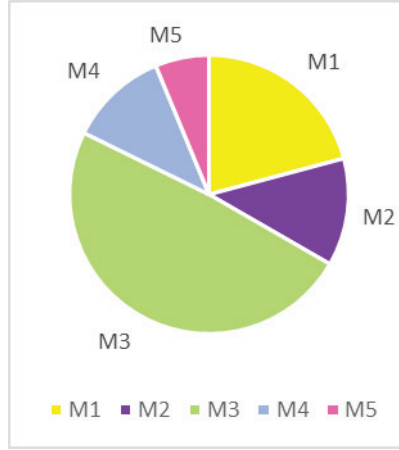
Şekil 2. Materyallerde "Tarihçe" için ayrılan sayfa sayılarının birbirine oranı

Şekilde M2 materyalinin "Tarihçe"ye hiç sayfa ayırmadığı anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili bilgilendirme yapan materyallerde ise en az sayfayı M5 materyalinin ayırdığı, diğer materyallerde ayrılan sayfa sayılarının yakın olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Materyallerde "Genel Bilgi" için ayrılan sayfa sayılarının birbirine oranı

Şekilde "Çalgı hakkında genel bilgi" için M5 materyalinde çok az sayfa ayrıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili bilgilendirme için M4 materyalinde daha fazla sayfa ayrıldığı anlaşılmaktadır.



Şekil 4. Materyallerde "Teknikler" için ayrılan sayfa sayılarının birbirine oranı

Şekilde görüldüğü gibi M3 materyali diğer materyallere göre "Teknikler" in anlatımı için daha fazla sayfa sayısı ayırmıştır.

3. Materyallerin içeriklerinde yer alan tekniklere ilişkin bulgular

Materyallerin içeriklerinde yer alan teknikler incelendiğinde; parmak ve yay tekniklerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Materyallerde tekniklerden ayrıntılı olarak bahsedilmemiştir. Yaylı çalgıların genelinde kullanılan yay çekme ve itme tekniği materyallerin genelinin de bulunduğu tekniklerdir.

Tablo 5. Materyallerde Yer Alan Teknikler

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|
| Duruş ve klavye tutuş tekniği. | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Parmak tekniği. | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| Yay tutuş tekniği. | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Yöre tavrına göre yay teknikleri. | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Yay çekme ve itme tekniği. | | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Parmak egzersizleri. | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Atlama ses çalışmaları. | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Makamsal çalışmalar. | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |

Tablo 5'e bakıldığında sayısal yönden en çok tekniğin M3 materyalinde olduğu görülmektedir. M1'de; tutuş, yayı tutan el, postür gibi konulara genel olarak değinilmiştir. M2'de; elin sap üzerindeki pozisyonları üzerinden çalım teknikleri eserler aracılığıyla anlatılmıştır. M3'de; klavye üzerinden bir oktav ses aralığında parmak pozisyonuna göre sesler tek tek işlenerek parmak tekniğinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bununla birlik-

te tüm yay teknikleri ve parmak tekniklerinden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. M4’de; sırasıyla duruş ve klavye tutuş tekniği, parmak tekniği, yay tutan el tekniği, yay çekme ve itme tekniği ve parmak egzersizleri kısaca anlatılmıştır. M5’te odak olarak alınan teknikler parmak egzersizleri ve atlamalı ses çalışmalarıdır.

Materyallerde kullanılan teknikleri incelediğimizde; M1, M3 ve M4’te benzer bir sıralama görmekteyiz. Bu teknikler sırasıyla, duruş ve klavye tutuş tekniği, parmak teknikleri, yay tutuş tekniği, yay çekme ve itme tekniği şeklindedir.

M2’ de ise teknik sıralama, yöre tavrına göre yay teknikleri, atlamalı ses çalışmaları, parmak teknikleri şeklindedir. M5’te ise parmak teknikleri ve pozisyon tekniklerine odaklanıldığı görülmüştür. Sıralama ise, duruş ve klavye tutuş tekniği, parmak teknikleri, yay tutuş tekniği, yay çekme ve itme tekniği, atlamalı ses çalışmaları (pozisyon teknikleri) şeklindedir.

4. Materyallerde yer alan egzersiz, etüt, türkü ve eser gibi içerik araçlarının dağılıma ait bulgular.

İçeriklerde kullanılan etüt, egzersiz ve örnek eserlerin anlatılmak istenen kavram ve tekniklere göre seçildiği görülmektedir. Makamsal anlatım için genelde örnek eserler kullanılırken, çalgının tekniğinin gösterimi aşamalarında çoğunlukla etüt ve egzersizler kullanılmıştır. M1 ve M3’in içeriğinde de bu durum görülmektedir. M4, etüt ve egzersizlerin dağılımında bir ağırlık merkezi belirlememiştir. M5 ise tamamen çalgının farklı icra tekniklerine odaklanılarak sadece egzersizlerden oluşan bir akış ortaya koymuştur.

Tablo 6. *Materyallerde bulunan egzersiz, etüt, türkü ve eserlerin sayısal dağılımı*

| | Egzersiz | Etüt | Türkü | Eser | Toplam |
|----|----------|------|-------|------|--------|
| M1 | 167 | - | 54 | - | 221 |
| M2 | 42 | - | 48 | - | 90 |
| M3 | 70 | 192 | 63 | - | 325 |
| M4 | 80 | - | 112 | - | 192 |
| M5 | 93 | - | - | - | 93 |

M1’de örnek türkülerin ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Bu örnekler makamsal anlatım için kullanılmıştır. M2’de egzersiz ve örnek türkü sayısının birbirine yakın olduğu görülmüştür. M3’te egzersizler ile örnek eserlerin dağılımı birbirine oldukça yakındır. M5’te içeriğin tamamı yazara ait egzersizlerden oluşmuştur. Materyallerde beste formunda özgün eserlere yer verilmediği belirlenmiştir.

Materyallerde makam kavramının aktarıma ilişkin benimsenen terminolojilere ilişkin yapılan taramada farklı kavramların kullanıldığı dik-

kati çekmektedir. Yönelimler, ‘makam dizi’leri, dörtlü-beşliler ve ayak kavramları şeklindedir.

Tablo 7. Materyallerde kullanılan dizilerin aktarımında terminolojiler ve dağılım

| | | |
|----|---|--|
| M1 | 1) Hüseyini makam dizisi 2) Karcıgar makam dizisi 3) Kürdi makam dizisi 4) Hicaz makam dizisi 5) Saba makam dizisi 6) Mahur makam dizisi 7) Nikriz makam dizisi 8) Nikriz makam dizisi 9) Nihavent makam dizisi 10) Çargah makam dizisi 11) Ferahnak makam dizisi 12) Segah makam dizisi. | |
| M2 | Materyalde herhangi bir dizi ve makam kavramına yer verilmemiştir. | |
| M3 | 1) Buselik makamı dörtlü ve beşlisi 2) Uşşak makamı dörtlüsü 3) Hüseyini makamı beşlisi 4) Kürdi makamı dörtlü ve beşlisi 5) Hicaz makamı dörtlü ve beşlisi 6) Hicaz makamı dörtlü ve beşlisi 7) Buselik makam dizisi 8) Uşşak makam dizisi 9) Hüseyini makam dizisi 10) Muhayyer makam dizisi 11) Kürdi makam dizisi 12) Hicaz makam dizisi | 13) Uzzal makam dizisi 14) Hüzam makam dizisi 15) Segah makam dizisi 16) Karcıgar makam dizisi 17) Saba makam dizisi 18) Rast makam dizisi 19) Mahur makam dizisi 20) Nihavent makam dizisi 21) Nikriz makam dizisi 22) Hicazkar makam dizisi 23) Çargah makam dizisi 24) Fa diyez kararlı dizi |
| M4 | 1) Garip dizi, 2) Misket dizi, 3) Müstezad dizi. | |
| M5 | Herhangi bir dizi ve makam kavramından bahsedilmemiştir. | |

5. Materyallerin içeriğinde sunulan ritmik yapılara ait bulgular.

İçeriklerde genel olarak ‘yöresel içeriğe göre ritmik yapı’ ve ‘parmak pozisyonlarına göre ritmik yapı’ olmak üzere iki ana başlık oluşturulmuş ve buna göre ölçüler karma bir şekilde sunulmuştur. M5’te ise sadece 4/4’lük ölçü birimi kullanılarak parmak tekniğinin geliştirilmesi hedeflendiği dikkati çekmiştir. İncelenen materyallerde sunulan egzersiz, etüt ve türkülerin ritmik dağılımları şu şekildedir.

Tablo 8. Materyallerde Kullanılan Ritmik Yapılara İlişkin Nicel Veriler

| | M1 | | M2 | | M3 | | M4 | | M5 |
|-------------|---------------|---|---------------|---|---------------|----|---------------|----|---------------|
| Ölçü Sayısı | Egzersiz-Etüt | | Egzersiz-Etüt | | Egzersiz-Etüt | | Egzersiz-Etüt | | Egzersiz-Etüt |
| | Türkü | | Türkü | | Türkü | | Türkü | | |
| 2/2 | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - |
| 3/2 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - |
| 9/2 | - | - | - | - | - | - | 2 | - | - |
| 2/4 | - | 3 | 14 | 4 | 10 | 12 | 15 | 16 | - |

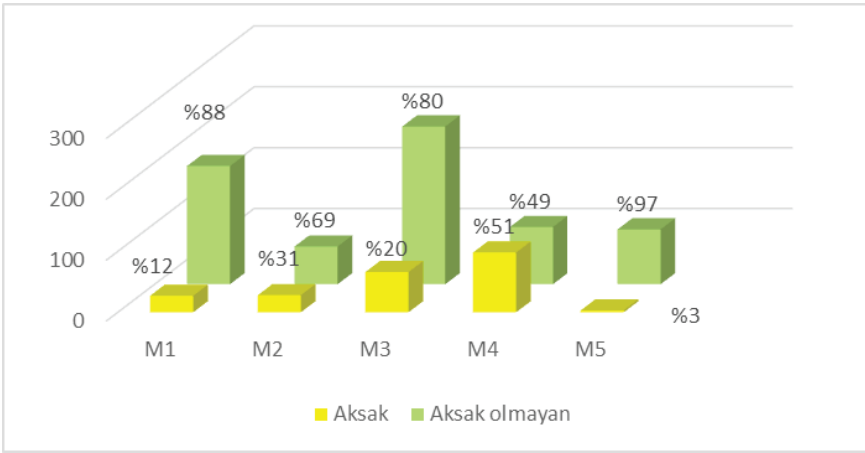
| | | | | | | | | | |
|--------|-----|----|----|----|-----|----|-----|-----|----|
| 3/4 | - | - | 1 | 4 | 1 | 5 | 4 | - | |
| 4/4 | 167 | 20 | 24 | 13 | 205 | 17 | 42 | 20 | 90 |
| 5/4 | - | - | - | - | 2 | 1 | - | - | - |
| 6/4 | - | - | - | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | - |
| 7/4 | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - | - |
| 9/4 | - | 1 | - | 9 | 3 | 4 | - | 25 | - |
| 13/4 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 15/4 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - |
| 17/4 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 2/8 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - |
| 3/8 | - | - | - | - | 2 | 1 | - | 1 | - |
| 5/8 | - | 2 | - | - | 4 | 1 | 1 | 3 | - |
| 6/8 | - | 3 | - | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 7/8 | - | - | - | - | 3 | 1 | 1 | 6 | - |
| 8/8 | - | - | - | - | 3 | 1 | - | 1 | - |
| 9/8 | - | 18 | 1 | 8 | 2 | 1 | 7 | 19 | - |
| 10/8 | - | 2 | - | 3 | 3 | 1 | 3 | - | - |
| 11/8 | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - |
| 12/8 | - | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | - | 3 | - |
| 13/8 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 14/8 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 15/8 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 16/8 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 18/8 | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - |
| 20/8 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 21/8 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 23/8 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 7/16 | - | - | - | - | 4 | 1 | - | - | - |
| 9/16 | - | - | 2 | 4 | 2 | 1 | - | 6 | - |
| 10/16 | - | - | - | - | 2 | 1 | - | - | - |
| Karma | - | 4 | - | 2 | - | 4 | - | 3 | - |
| Toplam | 167 | 54 | 42 | 48 | 262 | 63 | 80 | 112 | 93 |
| Toplam | 221 | | 90 | | 325 | | 192 | | 93 |

Tablo 8.'de materyallerde kullanılan ölçülerin dağılımı görülmektedir. Kullanılan ölçüler egzersiz ve türkü sayılarına göre heterojen bir dağılım sergilemektedir. Metotlarda egzersiz sayılarının türkülere oranla daha fazla olduğunu görülmektedir. Egzersizlerde ise parmak tekniklerinin olgunlaştırılmasına yönelik içeriklerin ön planda olduğu ve egzersizlerde basit ölçülerin daha çok kullanıldığı gözlemlenmiştir. En çok kullanılan basit ölçü 4/4'lüktür. Diğer ölçüler seçilen türkülerin yapı ve yöre özelliklerine göre dağılım göstermiştir.

Tablo 9. Materyallerde kullanılan aksak olan ve olmayan ölçülerin sayıları

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|--------------------|-----|----|-----|-----|----|
| Aksak ölçü | 27 | 28 | 66 | 98 | 3 |
| Aksak olmayan ölçü | 194 | 62 | 259 | 94 | 90 |
| Toplam | 221 | 90 | 325 | 192 | 93 |

Materyallerde kullanılan ölçülerin sayısı, kullanılan egzersizlerle ve örnek eserlerle bağlantılı olarak değişiklik göstermektedir. Türkülerde daha fazla aksak ölçülerin kullanıldığı belirlenmiştir.

**Şekil 5.** Materyal içindeki aksak olan ve olmayan ölçülerin oranı (%)

M1, M2 ve M3'te ölçü dağılımının oldukça çeşide sahip bir yapı taşıdığı görülmektedir. M3 ve M4'teki ölçü çeşitliliği dikkati çekmektedir. İçerik araçlarında 4/4'lük ölçünün ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. M4'te en çok kullanılan ölçü 9/8'lik ölçüdür. M5'te tamamı egzersiz olarak sunulan örneklerin 3'ü hariç diğerlerinin 4/4'lük ölçüde yazıldığı belirlenmiştir.

6. Materyallerde kullanılan ölçülerin tempo analizine yönelik bulgular.

Materyallerde genel olarak kullanılan ölçülerin tempoları ile ilgili açıklayıcı bir bilgi bulunmamaktadır. M1 ve M2'de egzersiz, etüt ve türkülerde verilen örneklerin tempoları sayısal olarak yazılmıştır. M3, M4 ve M5'te ise tempolar belirtilmemiştir. M3'te ise dizilerin anlatımında tempunun 60 bpm olarak başlaması gerektiği, daha sonra ise her çalışmada

metronom değeri 10 bpm artırılarak 120 bpm'e kadar çalışılması gerektiği yönünde ayrıntılı direktifler bulundurmaktadır.

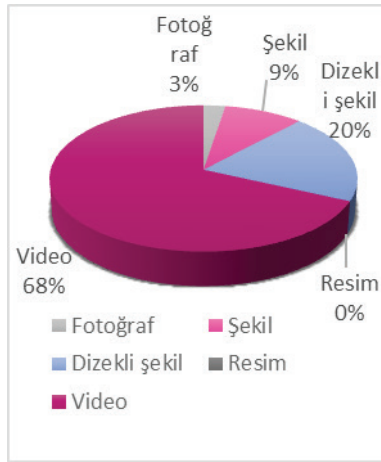
7. Materyallerin öğretimde kullandıkları görsel araçların özelliklerine ait bulgular.

Materyallerde anlatılan teknikler genellikle, fotoğraf, video, şekil, resim, dizekli şekil gibi görsel araçlar ile desteklenmiştir. Diğerlerinden farklı olarak M1 ve M2'de video desteği kullanılmıştır. Bu görsel araç diğer materyallerde kullanılmamıştır.

Tablo 10. Materyallerin öğretimde kullandıkları görsel araçların sayısal dağılımı

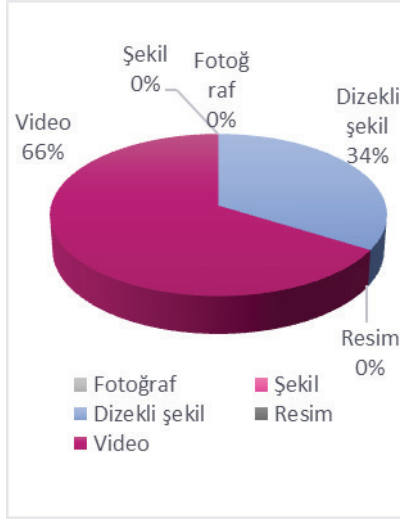
| | Fotoğraf | Şekil | Dizekli şekil | Resim | Video | Toplam |
|----|----------|-------|---------------|-------|-------|--------|
| M1 | 8 | 29 | 62 | - | 212 | 311 |
| M2 | - | - | 26 | - | 51 | 77 |
| M3 | 53 | - | 52 | - | - | 105 |
| M4 | 1 | 2 | 30 | 1 | - | 34 |
| M5 | 10 | 1 | 1 | - | - | 12 |

M1 ve M2'de diğer materyallerden farklı olarak video anlatım desteğinin yardımcı materyal olarak öne çıktığı görülmektedir. M3'te fotoğraflı anlatımın daha ön planda olduğu söylenebilir. Materyallerdeki görsel araçları incelediğimizde dizekli şekillerin tüm materyallerde kullanıldığını ve M5'te görsel araçların sayısal olarak diğerlerine göre daha kullanıldığı gözlemlenmektedir. M4'te ise görsel araç olarak dizekli şekillerin sayısal olarak çoğunlukta olduğu dikkati çekmiştir. Materyallerde kullanılan görsel araçların yüzdelik dağılımlarını gösteren grafik ise şu şekildedir.



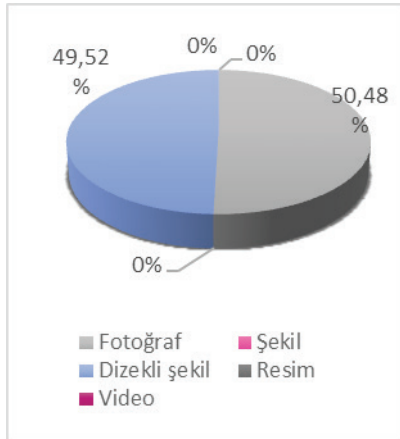
Şekil 6 M1-Görsel araçların sayısal dağılımı (%)

Şekilde görüldüğü gibi M1 materyalinde; video, fotoğraf, şekil ve dizekli şekil görsel araçları kullanılmıştır. Kullanılan görsel araçlardan video sayısının diğer görsel araçlara göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir.



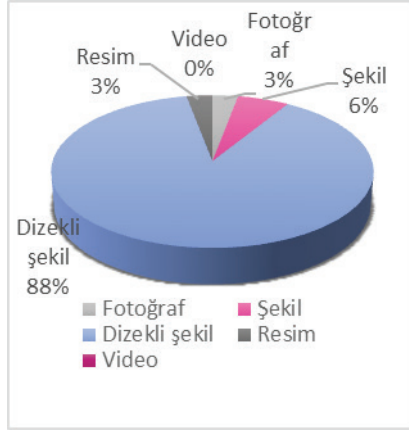
Şekil 7. M2-Görsel araçların sayısal dağılımı (%)

Şekilde görüldüğü gibi M2 materyalinde; video ve dizekli şekil gibi görsel araçlar kullanılmıştır. Kullanılan görsel araçların kullanım oranlarına bakıldığında materyal için hazırlanmış olan video sayısının diğer görsel araçlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.



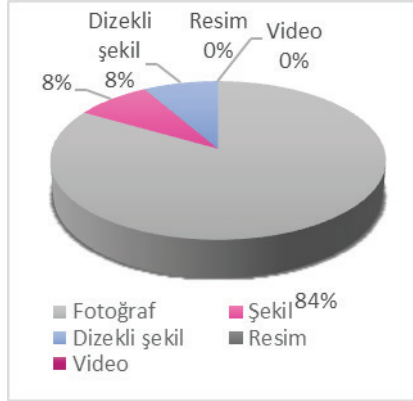
Şekil 8. M3-Görsel araçların sayısal dağılımı (%)

Şekilde görüldüğü gibi M3 materyalinde; fotoğraf ve dizekli şekil görsel araçları kullanılmıştır. Kullanılan görsel araç sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.



Şekil 9. M4-Görsel araçların sayısal dağılımı (%)

Şekilde görüldüğü gibi M4 materyalinde; fotoğraf, resim, şekil ve dizekli şekil görsel araçları kullanılmıştır. Görsel araçların kullanım oranlarına bakıldığında dizekli şekil sayısı diğer görsel araçlara göre daha fazla sayıda bulunmaktadır.



Şekil 10. M5-Görsel araçların sayısal dağılımı (%)

Şekilde görüldüğü gibi M5 materyalinde; fotoğraf, şekil ve dizekli şekil görsel araçları kullanılmıştır. Bu materyalde kullanılan fotoğraf sayısının, diğer görsel araçlara göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Kabak kemane öğretimine yönelik hazırlanmış metot ismini taşıyan materyallerin belirli değişkenler aracılığıyla incelendiği çalışmada, örneklemin önemli bir kısmının çalgının başlangıç seviyesi öğretimine odaklandığı görülmüştür. Materyallerin çalgının bölümlerini, kısa organolojik geçmişlerini ve nasıl akort edildiklerini genelde giriş bölümünde inceledikleri anlaşılmaktadır.

Kabak kemane özellikle son yarım yüzyılda müzik gelişimi ve değişimini sürdürmekte olan, kendi çalgı ailesini oluşturmaya başlayan, boyut ve çeşit yönünden sayısı artan bir çalgıdır. Bu bağlamda yazılan metotların tarih bakımından en eskisi ve günceli arasında verdikleri organolojik bilgiler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, çalgının organolojik, teknik ve icra kapasitelerinin son yarım yüzyılda ne yönde ve nasıl değiştiğinin incelenmesine dönük araştırmalara olan lüzumun bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Çalgının metot ismini taşıyan materyallerinden bazılarının daha çok nota albümü görünümünde olması dikkati çeken önemli hususlardan biridir. Bu durum halk çalgılarının öğretiminde yaşanan metot kavramı tartışmalarının, metoda ve metot üretimine ilişkin belirli yanlışlarının kabak kemane metodolojisi oluşturmaya dönük üretim yapan yazarlar için de geçerli olduğunu düşündürmektedir.

Materyallerin genelinde dönütlerin verildiği ünitelendirilmiş bir yapının olduğu gözlenmekle birlikte ortak bir taksonomik anlayışın olduğunu ileri sürmek pek mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda aktarımın usulü de yazardan yazara değişmektedir. Bazı materyallerde yöresel tavır orijinli çalışmaların ön planda olduğu görülmekte bazı materyallerde ise yöresel dinamiklerden bağımsızca egzersiz etüt ve eserlerin kombine halde öğrenciye sunulabildiği görülmektedir. Sahip oldukları bölümlerin genelde birbirleriyle olan bağlantılarının farklı içerik araçlarıyla sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu durum yazarların her birinin öğretim stil ve stratejilerinin birbirinden oldukça farklı olduğunu düşündürmektedir. Kabak kemane öğretimi açısından bu farklı öğretim stratejilerinin varlığı önemli bir zenginlik olarak değerlendirilebilir. Ama temel manada özellikle başlangıç seviyesi öğretimi için standart bir ünitelendirilmiş yapının materyaller nezdinde henüz oluşturulmadığı görülmektedir.

Materyallerin içeriklerinde yer alan öğretimlerine odaklanılan teknikler incelendiğinde temel parmak ve yay tutuş teknikleri ile materyallerin başlangıç seviyesine hitap ettiğini burada tekrar hatırlatmak gerekirse daha çok duruş ve klavye tutuş tekniklerine odaklandığı dikkati çekmiştir. Bu durumun materyallerin genelinde benimsenen bir tutumdur. Materyallerde yer alan tekniğin çok sayıda ve çeşitte olması oldukça olumludur. Materyallerde üzerinde yoğunlukla durulan bir diğer teknik ise yay çekme ve itme tekniğidir. Teknikler bazında materyallerin birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte bazı materyallerde atlama pozisyon çalışmaları, makamsal dizi çalışmaları ve parmak tekniklerine yönelik egzersiz çalışmalarının bulunması kabak kemane metotlarının bu manada zengin bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Materyallerin anlatımına odaklandıkları tekniklerin öğrenciye akta-

rımında kullandıkları edisyon ve nüans işaretleri ise birbirinden oldukça farklı olup bu konuda standart bir yaklaşımın henüz üretilemediği görülmüştür. Materyallerde aynı tekniğin aktarımında farklı notasyon işaretleri kullanılmaktadır.

Materyallerde kullanılan ritmik yapılar incelendiğinde ise 2 ve 4 zamanlı yapıların daha çok kullanılmasının başlangıç seviyesine hitap eden bu materyaller için oldukça makul görülebilecek bir durum olmasına karşın bazı materyallerin aynı metot içerisinde aksak usullere de yer vermesi sıkça karşılaşılan bir duruma işaret etmektedir. Örneğin başlangıç seviyesine hitap ettiği belirtilen ve/ve ya düşünölen bir materyalde 2 zamanlı yapılarla birlikte 5, 7 ve 9 zamanlılar gibi daha karışık ritmik yapıların birlikte yer alabildiği, bazı materyallerde karma ve daha çok zamanlı usullerinde kullanıldığı görölmektedir. Bu durum, başlangıç seviyesi için hazırlanmış çalışmaların sahip olması gereken nitelikler, materyallerin taksonomik gücü ve materyallerin genel ve özel amaçları bağlamında derinlemesine irdelenmesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Materyallerde yer alan egzersiz ve etütlerin oranı incelendiğinde egzersizlerin sayısının oldukça fazla olduğu görölmüştür. Bu durum diğer halk çalgılarının öğretileri için hazırlanmış materyallerde kullanılan içerik araçlarının oranı ile oldukça farklıdır. Örneğin bağlama metotlarında daha çok türkü odaklı bir öğretim süreci ve aktarım gerçekleştirilmekteyken kabak kemane öğretilerine odaklanan bu çalışmalarda egzersizlerin ön planda tutulduğunu görölmektedir. Bu durumun, çalgının metodolojik ürünlerinin üretim tarihleri bağlamında çoğunluğunun güncel nitelikler taşıması ile ilgili olduğu düşünölmektedir.

Örnekleme çerçevesinde, metotların barındırdığı ritmik yapı çeşitleri ve tercihleri, metotlarda ortak notasyon işaretlerinin kullanılmaması, hitap edilen öğrenci seviyesinin belirtilmemesi, metot kavramının ne olduğuna ilişkin kavram tartışmaları ve yanılgıları ile taksonomik yapının tatmin edici boyutta olmayışını; halk müziğinin diğer çalgılarının metodolojik özelliklerini müziğin başat çalgısı olan bağlamaya indirgeyerek kıyasladığımızda, benzer durumlar olarak nitelendirebiliriz. Bu yönde bağlama metodolojisine ilişkin birçok kaynakta benzer eksikliklere değinilmektedir (Akçalı, 2012), (Ayşan, 1999), (Ekici, 2006), (Güneş, 2017), (Özdek, 2005). Materyallerde yer alan egzersizlerin nicel yönden fazla olması ise halk çalgılarının öğretilerine odaklı güncel çalışmalar haricinde diğer materyallerden oldukça farklı bir durumu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak; günümüzde kabak kemane halk müziğinin ve çeşitli müziklerin icrasında önemli bir çalgı olarak kullanılmaya devam edilmektedir. Çalgının metodolojisine dönük çalışmaların da her geçen gün sayıca arttığı gözlemlenmektedir. Bu nicel artış sürecinde, üretilecek son-

raki materyallerin nitelik yönünden daha da güçlenerek eğitim ortamlarına sunulabilmesi için çalgıya dönük materyallerin detaylı incelemelerle pedagojik yönden irdelenmesi oldukça önemli bir husustur. Araştırma örnekleminde yer alan ve öncü nitelikteki çalışmaların çalgının metodolojisinin güçlenmesi adına oldukça önemli adımlar olduğunu burada belirtmek gerekir. Bu tip gelişmelerin ve bu çalışmaları inceleyen diğer bilimsel üretimlerin birbirini besleyen bir döngü kurmasının çalgının öğretim süreçlerinde niteliğin artmasında önemli katkıları olabilir.

Kaynakça

- Akçalı, C. (2012). *Bağlama Metotlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- Akyol, A. (2017). Kabak Kemanenin Dünü, Bugünü ve Yarını. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 3 (1):162-179.
- Ayşan, K. (1999). *Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Bağlama Eğitimi ve Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KATÜ.
- Booth, A., Papaionnou, D., & Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. SAGE.
- Cebeci, S. (2018). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (Sixth Edition ed.)*. New York: Routledge.
- Çelik, Ö. (2009). *Türk Dünyası’nda üç yaylı çalgı: kıkobız, kamança ve kabak kemane üzerinde bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.
- Çelik, Ö. (2018). *Batı Anadolu’da Kabak Kemane ve İcra Geleneği*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi.
- Durmaz, E. (2021). *Devlet Konservatuarları Lisans Düzeyi Kemane Dersi İçin Öğretim Programı Önerisi*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi.
- Ekici, S. (2006). *Bağlama Eğitimi Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Deniz Yıldızı Matbaası.
- Gazimihal, M. R. (1958). *Asya ve Anadolu Kaynakları’nda İkliğ*. Ankara: Ses ve Tel Yay.
- Güneş, İ. (2017). *2000-2015 yılları arasında yayınlanmış bağlama metotlarının lisans düzeyinde bağlama öğretimine uygunluğunun incelenmesi*. . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Özdek, A. (2005). *Bağlamanın İlköğretim İkinci kademe Sınıflarındaki Müzik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Sanat Dergisi*, 1(15), 19.
- Urhan, S. (2014). *Kabak Kemane Metodu*. İzmir: Tezer Matbaası.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.