

EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

CİLT 2

EDİTÖRLER

DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

DR. ÖMER YAĐŐI

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı
Editörler / Editors • DOÇ. DR. ONUR ZAHAL
Dr. Ömer Yahşi

Birinci Basım / First Edition • © ŞUBAT 2021
ISBN • 978-625-7342-92-6

© 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

Cilt 2

Editör

DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

DR. ÖMER YAĞI

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 12

UZAKTAN EĞİTİMDE TEMEL GEOMETRİK KAVRAMLAR
VE ÇİZİMLER KONUSU ÖĞRETİMİNDE GEOGEBRA'NIN
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN ÖZEL YETENEKLİ
ÖĞRENCİLER İLE KIYASLANMASI

Çağlanur ÇELİK & Enes Abdurrahman BİLGİN..... 1

BÖLÜM 13

KUKLAYI KONU ALAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ

Metin BOZKURT 17

BÖLÜM 14

TÜRKİYE'DE EĞİTİM-ÖĞRETİM ALANINDA ÇEVRE
KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN
İNCELENMESİ: BİR BETİMSSEL ANALİZ ÇALIŞMASI

Merve VAROL & Burcu ANILAN 35

BÖLÜM 15

EĞİTİMDE WEB 2.0 ARAÇLARI

Behiye CANBAZ & Nursel YALÇIN 55

BÖLÜM 16

CUMHURBAŞKANLIĞI HÜKÜMET PROGRAMLARININ
EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet ÇOBAN & Zekiye DOĞU 85

BÖLÜM 17

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL AĞLARDA BİLGİ
OKURYAZARLIĞI DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Hacer ULU..... 117

BÖLÜM 18

BİLGİSAYAR DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ERİŞİSİNE ETKİSİ

Serkan DÜZGÜN..... 137

BÖLÜM 19

SOLFEJ EĞİTİMİ İÇİN İKİ SESLİ EZGİ OLUŞTURMA BİÇİMLERİ

Kutup Ata TUNCER 157

BÖLÜM 20

DRAMA

Mehmet Şaban AKGÜL 169

Bölüm 12

**UZAKTAN EĞİTİMDE TEMEL GEOMETRİK
KAVRAMLAR VE ÇİZİMLER KONUSU
ÖĞRETİMİNDE GEOGEBRA’NIN AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİNİN ÖZEL YETENEKLİ
ÖĞRENCİLER İLE KIYASLANMASI**

*Çağlanur ÇELİK¹,
Enes Abdurrahman BİLGİN²*

1 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Van, Türkiye, celikcaglanur@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-9976-0899

2 Dr. Öğr. Üyesi Enes Abdurrahman BİLGİN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Öğretmenliği Bölümü, Van, Türkiye, enesbilgin@yyu.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-3003-9259

GİRİŞ

Teknoloji günümüzde giderek geliŐmekte ve birçok alanda olduğu gibi eğitimde de etkin Şekilde kullanılmaya başlamıştır. Öğrencilerin özellikle matematikte Şekilleri zihninde canlandırmasındaki güçlük göz nnden bulundurulduğunda gelişen teknolojinin bu alanda kullanılması anlamlı öğrenmeyi kolaylaŐtıracadı açıktır. Diğer taraftan eğitim literatüründe önemli bir yere sahip olan yapılandırmacı kurama göre öğrenme, öğrencilerin somut yaşantıları sonucunda anlamda meydana gelen değişim Şeklinde tanımlanmakta ve Piaget'e göre çocuğun zihinsel gelişim basamakları dikkate alınarak ğretim yapılması gerekmektedir. Ayrıca ğrenmenin temelinde keŐif yatmaktadır ve yaratıcı bireyler yetiştirmek için bilgiyi yapılandırmak büyük önem taŐımaktadır (Piaget, 1971 akt. Bock, 2001). Bu nedenle teknolojinin bireylerin bilgiyi deneyerek ve keşfederek öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarının yapılandırılmasında kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013).

Bu bağlamda 21. yüzyılda öğrencilerin pasif alıcı konumunda olduğu ğretim yöntemlerinin yetersiz kalacağı anlaŐılmıŐ ve bu nedenle artık hemen her alandaki programlar yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanarak öğretmenlerden de yapılandırmacı eğitime göre derslerini düzenlemeleri istenmiştir (Arslan, 2007). Özellikle matematik eğitimi genellikle zihinden düşünmeyi gerektiren soyut kavramlardan üzerinden ilerlemektedir ve bu ifadeleri teknoloji yoluyla somutlaŐtırmak mümkündür. Gerçek hayatta fiziksel olarak olmasa da bilgisayar ortamında varlığı gösterilerek çoğu matematiksel kavram ğrenci için somutlaŐtırılarak kavranması kolaylaŐtırılabilmektedir (Baki, 2000). Benzer Şekilde Rousseau, eğitimin ğrenci merkezli olması gerektiğini ve onun ilgisi ve merakına göre yönelim göstermesi gerektiğini söylemiştir (Vadeboncoeur, 1997).

Diğer taraftan üzerinde durulması gereken kavramlardan biride uzaktan eğitim kavramıdır. Uzaktan eğitim, teknolojik materyallerle öğretimin yapıldığı, öğretici ve öğrenenin farklı yerlerde ve zamanlarda olduğu, bir eğitim sistemidir. Uzaktan eğitimde öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin genel olarak nasıl olacağı ile ilgili sorular, uzaktan eğitime özgü kuramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu kuramlar, bağımsız çalışma ve özerklik kuramı, endüstrileŐme kuramı, iletişim ve etkileşim kuramı etrafında ŐekillenmiŐtir (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Dolayısı ile uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenenin aynı ortamda bulunmasının zorunlu olmadığı, planlamanın, öğretimin ve rehberliğin yapılabildiği, öğrenenin öğretici denetiminde olmayan özerk alıŐma Őekillerini kapsar (Holmberg, 1995).

Günümüzde teknolojinin taŐınabilir olması, internet olanaklarının fazlalığı, kalitesi ve maddi olarak ulaşılabilir düzeyde olması sayesinde mekân boyutu neredeyse sınırsız olmuştur. Dolayısıyla gerekli araç ve

internetin olduğu her yerde öğrenciler uzaktan eğitiminden faydalanabilmektedir (Gökmen ve ark., 2016). Moore (1973), yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimin öğrenenin zaman ve mekan bakımından öğreticiden ayrı ve özerk olduğu bir eğitim sistemi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Moore, özerk öğrencileri hedeflerine ulaşmada nasıl ve hangi yöntemleri kullanacağını bilen, başarısını ölçebilen ve kendi kendini kontrol edebilen bireyler olarak tanımlamaktadır (Karataş, 2005; Keegan, 1996). Bu açıdan matematik eğitimi göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin karmaşık gibi görünen kavramları bizzat keşfederek ve daha eğlenceli halde öğrenmesini sağlayan Dinamik Geometri Yazılımları (DGY) ve Bilgisayar Cebir Sistemleri (BCS) devreye girmektedir. Bu yazılımların öğrencilerin yapılandırmacı bir öğrenme ortamında matematiksel kavramları keşfetmesini, birbiriyle ilişkilendirmesini ve uygun genellemelere ulaşmasını sağladığı söylenebilir.

Özellikle Dewey eğitimin eyleme bağlı olduğunu, bilginin, öğrenenin bizzat deneyimleyerek kendisi için anlamlı ve önemli sonuçlar çıkarttığı ortamlarda ortaya çıktığını söylemiştir (Dewey, 2004; Vadeboncoeur, 1997).

Dolayısı ile bu araştırmada kullanılan GeoGebra, noktalar, doğrular, doğru parçaları, üç boyutlu cisimler ve kesitleri gibi matematiksel kavramlar üzerine çalıştığından Dinamik Geometri Yazılımı (DGY) olarak ele alınmıştır. Diğer yönden ise noktaların, koordinatların, denklemlerin, fonksiyonların direkt olarak girilebilme, cebirsel olarak tanımlanabilme ve dinamik olarak değiştirilebilme yönleriyle bir Bilgisayar Cebir Sistemi (BCS) olarak ele alınabilir (Hohenwarter ve Jones, 2007).

GeoGebra yazılımı, Marcus Hohenwarter'ın Salzburg Üniversitesinde öğrencilerin geometri ile cebir arasındaki ilişkiyi anlayabilmeleri için yüksek lisans tez projesi olarak geliştirilmiştir (Hohenwarter ve diğerleri, 2008, Hohenwarter ve Fuchs, 2004). Yapılan bir araştırmada GeoGebra yazılımı kullanarak geometri öğretimi yapılan sınıftaki öğrenciler ile bilgisayarın kullanılmadığı sınıfta işlenen geometri derslerine katılan öğrencilerin matematik dersi başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda GeoGebra yazılımı kullanılarak geometri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin, bilgisayarın kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerine oranla geometri başarılarında istatistiksel olarak daha fazla artış olduğu, ayrıca izleme testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin öğrendiklerini daha fazla akılda tutabildiği görülmüştür (Selçik ve Bilgici, 2011).

Önceki araştırmalarda GeoGebra programı ile ilgili olumlu sonuçlar raporlandığından ve GeoGebra programı; şekilleri sürüklenme, inceleme, geometrik ilişkileri araştırıp bunları test etme fırsatı sunduğundan 5. Sınıf “temel geometrik kavramlar ve çizimler” konusundaki “doğru, doğru parçası ve ışını açıklar ve sembolle gösterir. Aynı düzlemdeki iki doğrunun

birbirine göre durumlarını (kesişim, paralel, çakışık) ele alınarak sembolle gösterir” kazanımının öğretimi için tercih edilmiştir.

Ayrıca bu çalışmaya özel yetenekli öğrenciler dahil edilerek konuya farklı açılardan yorumlama imkânı getirilmesi amaçlanmıştır. Özel yetenekli birey zeka, sanat, yaratıcılık gibi akademik alanlarda akranlarına oranla daha yüksek seviyede performans gösteren bireyi ifade eder. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun 2013’te yayınladığı Strateji ve Uygulama Planı öncesinde literatürde “üstün yetenek” olarak kullanılan bu kavram yerine artık “özel yetenek” kavramı tercih edilmeye başlanmıştır (Bilgiç ve ark., 2013). Geçmişten günümüze kadar özel yetenekli öğrencilerin eğitimine önem verilmiştir. Osmanlı İmparatorluğunda özel yetenekli bireylerden oluşan Enderun Okulu’nun başarısı görüldükten sonra bu uygulama sürdürülmüştür. Ülkemizde 1992 yılında bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM) kurulmaya başlanmıştır (Demirci, 2010). BİLSEM’ler her tür kademede özel yetenekli öğrencilere “çeşitli eğitim modeli” anlayışıyla yetenekleri doğrultusunda eğitim veren ve öğrenim hayatları boyunca takip eden kurumlardır (Bilgiç ve ark., 2013).

Bu bağlamda çalışmada 5. sınıf düzeyindeki 40 öğrenci ile çalışma yürütülmüş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- GeoGebra yazılımı ile öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?

- Öğrencilerin demografik yapıları öğrenimlerinde nasıl bir farklılık oluşturmaktadır?

- GeoGebra kullanımı özel yetenekli olmayan öğrencileri, özel yetenekli olanlar ile aynı başarı düzeyine taşıyabilmekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışmada GeoGebra yazılımı öğretim yönteminin temel geometrik kavramlar ve çizimler konusunun öğretiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla Öntest-Sontest Kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubu özel yetenekli olan 20 öğrenciden oluşmaktadır ve uzaktan eğitim video yöntemiyle dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubu normal düzeyde olan (özel yetenekli olmayan) 20 öğrenciden oluşmakta ve uzaktan eğitim GeoGebra yazılımı yöntemi ile “doğru, doğru parçası ve ışını açıklar ve sembolle gösterir.” ve “Aynı düzlemdeki iki doğrunun birbirine göre durumlarını (kesişim, paralel, çakışık) ele alınarak sembolle gösterir” kazanımlarına yönelik dersler yürütülmüştür. Dersler 8 saat ve 2 hafta işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin evlerinde bilgisayar olmasına dikkat edilmiş, GeoGebra ile öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunda ise dersler işlenmeden evvel bilgisayarlarına

bu programın indirilmesi sağlanmıştır. Öncelikle öğrencilere bazı temel GeoGebra araçlarının nasıl kullanılacağı öğretilmiş daha sonra uygulama yapmaları sağlanmıştır. Ardından 8 saat belirtilen kazanımlara uygun olarak GeoGebra üzerinden anlatım yapılmış ve öğrencilerin aynı ve farklı şekilde çizim yapmaları istenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına araştırma kapsamında geliştirilen başarı testi uygulanmış ve başarı düzeyleri arasındaki artış oranları kıyaslanarak GeoGebra'nın etkinliği incelenmiştir. Ayrıca öğretmen etkisini ortadan kaldırmak için her iki sınıfa da aynı öğretmen tarafından ders verilmiştir. Uygulamada deney grubuna doğru, doğru parçası ve ışını çizimleri sağlanmış daha sonra doğrular üzerinde kesişim, paralel ve çakışık durumlar elde ettirilerek bunların özelliklerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken incelenen kazanımlara yönelik çoktan seçmeli 20 soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu alanda uzman olan bir öğretmen ve bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Kapsam ve yapı geçerliliği sağlanması için maddelerde düzenlemeler yapılmış ve madde analizine geçilmiştir. Madde analizi için bu konuları daha önceden öğrenmiş olan ve aynı okulda öğrenim gören 7. sınıfta yer alan 25 öğrenci ile test geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasının ardından madde analizleri gerçekleştirilmiş ve hesaplanan değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler Başarı Testi Madde Analizleri

Soru No	p (güçlük)	q (1-p)	r (ayırt edicilik)	g (güvenirlilik)
Soru 1	0,36	0,64	0,32	0,153
Soru 2	0,52	0,48	0,4	0,199
Soru 3	0,52	0,48	0,4	0,199
Soru 4	0,6	0,4	0,16	0,078
Soru 5	0,48	0,52	0,32	0,159
Soru 6	0,68	0,32	0,32	0,149
Soru 7	0,24	0,76	0,4	0,170
Soru 8	0,36	0,64	0,08	0,038
Soru 9	0,45	0,54	0,24	0,119
Soru 10	0,24	0,76	0,16	0,068
Soru 11	0,32	0,68	0,24	0,111
Soru 12	0,72	0,28	0,24	0,107
Soru 13	0,52	0,48	0,48	0,239
Soru 14	0,24	0,76	0,24	0,102
Soru 15	0,48	0,52	0,4	0,199
Soru 16	0,68	0,32	0,4	0,186
Soru 17	0,8	0,2	0,24	0,096
Soru 18	0,6	0,4	0,48	0,235
Soru 19	0,6	0,4	0,24	0,117
Soru 20	0,76	0,24	0,08	0,034

Madde analizi sonucunda çıkartılması gereken maddeler çıkartılmış ve testin 15 soruluk son hali için KR21 değeri 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örnekleme ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Doğu Anadolu’da yer alan iki ayrı ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 20 şer öğrenci, toplamda 40 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, eğitim koşulları gibi ek faktörlerin etkilerini en aza indirilerek deneysel hata oranının düşürölmesi amacıyla benzer imkanlara sahip olan öğrenciler ile çalışma yürütölmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS yazılımını kullanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde önce eksik veri analizi ve aykırı verilerin tespiti yapılmıştır. Eksik verilerin rastgele dağıldığı görölmüştür ($p>0.05$). Eksik veriler seri ortalaması ile doldurulmuş ve kutu bıyık grafiği ile belirlenen aşırı aykırı değerlerin analizden çıkartılmasının ardından Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilks normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin gruplar içerisinde hem ön test puanları hem de son test puanları açısından normal dağıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda gruplar arası kıyaslamalar amacıyla parametrik testler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edilerek son testteki başarı puanlarının gruplara göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadıkların belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

BULGULAR

Veri toplama araçlarının uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmasının ardından toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Öncelikle verilerin yapısına uygun testlerin belirlenebilmesi amacıyla uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Normallik Testi Sonuçları

	Grup	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
		<i>İst.</i>	<i>Sd.</i>	<i>p</i>	<i>İst.</i>	<i>Sd.</i>	<i>p</i>
Ön test	Kontrol	.165	20	.154	.919	20	.094
	Deney	.158	20	.200	.951	20	.383
Son test	Kontrol	.109	20	.200	.971	20	.778
	Deney	.201	20	.034	.914	20	.075

Tablo 2’de yer alan normallik testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının hem ön test puanlarında hem de son test puanlarına

normallik şartını sağladıkları görülmektedir. Dolayısı ile grupların kıyaslanmaları amacıyla parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Her iki grupta derslerin işlenmesinden önce ve sonra başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve artış düzeyleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test ile Ön Test Puan Farkı Ortalamaları

Gruplar	N	Ön Test Ort.	Stn. S.	Son Test Ort.	Stn. S.	Puan Artışı
Kontrol	20	47,15	26,44	78,70	13,78	31,55
Deney	20	35,35	12,14	81,90	11,44	46,55

Tablo 3’de yer alan bilgiler incelendiğinde deney grubuna ait ön test puanları ile son test puanları incelendiğinde deney grubunda 46,55 puanlık bir artış olduğu, kontrol grubunda ise 31,55 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılıkların istatistiki olarak anlamlılığının incelenmesi amacıyla Bağımsız gruplar t testi (Paired Samples t test) gerçekleştirilmiş ve sonuçlar 4 numaralı tabloda sunulmuştur.

Tablo 4

Deney Grubu Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{x}	Ss	Sd.	t	p
Deney	Ön Test	20	35,35	12,149	19	-16,264	,000
	Son Test	20	81,90	11,442			

Tablo 4’de yer alan test sonuçlarını incelediğinde Deney grubunda ön test ve son testler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu görülmektedir ($t=-16,264$, $p<.05$). Diğer taraftan oluşan farka ilişkin etki düzeyleri incelendiğinde deney grubunda etki büyüklüğü 3.947 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5

Deney Grubu Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{x}	Ss	Sd.	t	p
Kontrol	Ön Test	20	47,15	26,448	19	-7,861	,000
	Son Test	20	78,70	13,780			

Tablo 5’de yer alan test sonuçlarını incelediğinde Kontrol grubunda ön test ve son testler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu görülmektedir (Kontrol grubu için $t=-7,861$ $p<.05$). Diğer taraftan kullanılan yöntemlerin etki düzeyleri incelendiğinde kontrol grubunda kullanılan yöntemin etki büyüklüğü 1.496 olarak hesaplanmıştır.

Görüldüğü üzere deney grubunda etki açısından yaklaşık 2,6 oranında daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu açıdan Normal öğrencilerin Ön testte Özel yeteneklilere göre daha düşük ortalamaya sahip olmasına rağmen GeoGebra yazılımı ile öğretim sonrasında Özel yetenekliler kadar başarı sağladığı hatta test ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan ders anlatım yönteminin ön test puanlarından bağımsız biçimde artış düzeyinin ortaya konması amacıyla gerekli varsayımların sağlandığının tespit edilmesinin ardından ANCOVA analizi ile test edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzenlenmiş son test puan ortalamaları ve gerçek ortalamalar Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6
Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Kontrol	20	78,7	76,3
Deney	20	81,9	84,2

Düzeltilmiş son test ortalamalarına göre deney grubuna uygulanan anlatım yönteminin (84,2) kontrol grubuna uygulanan anlatım yönteminden (76,3) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu artışın anlamlılığı için gerçekleştirilen ANCOVA (Kovaryans Analizi) sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Yöntemin Başarı Üstünde Etkisini Belirlemeye Yönelik Yapılan ANCOVA Analizi Sonucu

Kaynak	sd	Kareler Ort.	F	p	Kısmi Eta Kare
Ön test	1	2607,766	27,661	,000	,428
Grup	1	581,663	6,170	,018	,143
Hata	37	94,277			
Toplam	40				

Tablo 7’de yer alan ANCOVA analizi sonuçları göre araştırmaya katılan ve iki farklı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin ön test-

lerine göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($F=6.170$, $p=.018$). Dolayısı ile deney grubuna uygulanan GeoGebra ile öğretim yönteminin başarı üzerine etkisinin olduğunu ve bu başarı etkisinin yüzde 14 düzeyinde olduğunu söylenebilir. Diğer taraftan Benferonni testi sonucuna göre, GeoGebra yazılımı kullanılarak öğretim yapılan öğrencilerin puan ortalaması (84.2) klasik anlatım ile öğretim yapılan öğrencilerin puan ortalamasından (76.3) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0.05$).

SONUÇLAR

Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında her iki grupta da son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yapılan öğretimin öğrenci başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğünün ise Deney grubu için 3.947 ve Kontrol grubu için 1,496 olduğu gözlenmiştir. Buna ilişkin deney ve kontrol gruplarına ait sonuçlar incelendiğinde deney grubuna uygulanan GeoGebra ile öğretim yönteminin, kontrol grubuna uygulanan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan uygulama sayesinde öğrencilerin şekillere müdahale edebildiği, onları değiştirebildiği ve yaptıkları değişiklikler sonucu şekillerde meydana gelen farklılığı test edebildiği ve bu sayede yaparak ve yaşayarak öğrenme gerçekleştiği için anlamlı öğrenme sağlandığı şeklinde yorum yapılabilmektedir (Çetin, Erdoğan ve Yazlık, 2015).

Diğer taraftan uzaktan eğitimde teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğrenenlerin rollerindeki değişime bakıldığında öğretici ve akranlarıyla etkileşimde buldukları, grupla iş birliği yaparak çalıştıkları, bilgiyi edinme ve paylaşma vb, gibi konularda aktif bir konuma gelerek öğrenme merkezinde yer aldıkları görülmektedir (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016).

Elde edilen bu sonuç Demirbilek ve Özkale'nin (2014) bulguları ile karşıtlık göstermektedir. Çalışmada GeoGebra kullanımının önlisans öğrencileri üzerinde etkinliğini incelenmiş ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığı fakat öğrencilerin GeoGebra programının matematiğe somutluk ve rahatlık getirdiği için derse ilgilerinin arttığını ve matematikten zevk aldıklarını gözlemlemişlerdir.

Selçik ve Bilgici, (2011)' tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada deney grubuna GeoGebra yazılımıyla "Çokgenler" konusunun öğretimi yapılmış ve kontrol grubu öğrencilerine göre başarılarında anlamlı fark gözlenmiştir. Ayroca çalışmada izleme testi sonuçlarına bakılarak öğrencilerin öğrendiklerini daha fazla zihinlerinde tutabildikleri sonucu-

na varılmış ve geometri konularının öğretiminde GeoGebra programının somutlaştırma ve motivasyon artışı sağladığı görülmüştür.

Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında GeoGebra ile öğretimin öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak anlayabilmesine olanak sağladığı böylece öğretimin kalıcı olduğu ayrıca zor bir ders olarak görülen matematiğin bu şekilde somutlaştırıldığını görmeleri de derse olan ilgilerinin artmasına sebep olduğu görülebilir.

Elde edilen sonuç özelde GeoGebra ile öğretimin genelde ise matematik eğitiminde uzaktan eğitimin, öğrenciler üstünde olumlu yönde bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer önemli bir husus ise özel yetenekli öğrencilerin başlangıç düzeyleri diğer gruba oranla daha yüksek olmasına rağmen çalışma sonucunda kullanılan uygulama ile öğrenim gören gruba kıyasla daha geride kalması kullanılan öğretim yönteminin öğrencilerin farklılıklarını ortadan kaldırdığı, eşit şekilde öğretim sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Konuyla ilgili yapılan önceki çalışmalara bakıldığında GeoGebra ile yapılan öğretimin öğrenciler için hem daha ilgi çekici hem de daha kalıcı olduğu görülmüştür.

Bu araştırma ve benzer diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Matematik öğretmenlerinin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak için diğer matematik konularında da GeoGebra ve benzeri dinamik geometri yazılımlarının kullanması teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlere bu yazılımları daha rahat ve pratik kullanabilmeleri için kurslar verilmelidir.
- Öğretmenlerin GeoGebra ve benzeri dinamik geometri yazılımlarını derse entegre edebilmeleri için ders etkinlikleri buna göre düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Arslan, M., (2007) Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 41-61

Baki, A., (2000) Bilgisayar Donanımlı Ortamda Matematik Öğrenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 186-193

Bock, P. K., (2001) İnsan Davranışının Kültürel Temelleri, *Psikolojik Antropoloji* (Çeviren: N. Serpil Altuntek), İmge Yayınevi: Ankara.

Çetin, İ., Erdoğan, A., Yazlık, D.Ö., (2015) GeoGebra ile Öğretimin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dönüşüm Geometrisi Konusundaki Başarıların Etkisi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*

Dewey, J., (2004), Demokratie und Erziehung *„Eine Einleitung die Philosophische Pädagogik*, (Hrsg.: Jürgen Oelkers), Beltz Taschenbuch, Weinheim

Gökmen, Ö.F., Duman, İ., Horzum, M.B., (2016), Uzaktan Eğitimde Kuramlar Değişimler ve Yeni Yönelimler, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, (3), 29-51.

Hohenwarter, M., Fuchs, K. (2004). Combination of Dynamic Geometry, Algebra and Calculus in the Software System GeoGebra, *in Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference*. P'ecs, Hungary

Hohenwarter, M. ve Jones, K., (2007). Ways of Linking Geometry and Algebra: The Case of GeoGebra, *Proceedings of British Society for Research into Learning Mathematics*, 27,3, November 2007.

Hohenwarter, M., Jarvis, D., Lavicza, Z. (2008), Linking Geometry, Algebra, and Mathematics Teachers: GeoGebra Software and the Establishment of the International GeoGebra Institute, *International Journal for Technology in Mathematics Education*, Volume 16, No 2.

Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education (Second Edition)*. London: Routledge.

Karataş, S. (2005). Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarı ve Deneyimi Açısından Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Keegan, D. (1996). *Foundation of Distance Education (Third Edition)*. London: Routledge

MEB, (2013). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara.

Moore. M. (1973) Toward a Theory of Independent Learning and Teaching, *Journal of Higher Education*, 44, 661-679

Selçik, N. & Bilgici, G. (2011). GeoGebra Yazılımının Öğrenci Başarısına Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 913-924.

Vadoboncouer, J. A. (1997), Child Development and the Purpose of Education: *A Historical Context for Constructivism in Teacher Education*

Ek: Başarı Testi

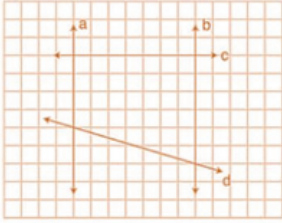
TEMEL GEOMETRİK KAVRAMLAR VE ÇİZİMLER KONUSU BAŞARI TESTİ

Ad:

Soyad:

NOT:

1-Soru

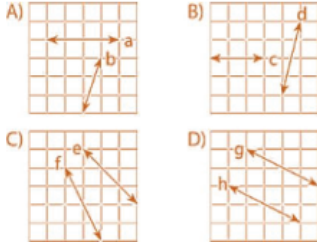


Yukarıdaki verilen doğrular için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) $a \perp b$
C) $b \perp c$ B) $a \parallel d$
D) $c \parallel d$

2. Soru

Aşağıda verilen doğrulardan hangileri kesişen bir doğru değildir?



3. Soru



Yukarıda dikdörtgen biçiminde saat gösterilmiştir. Yelkovanın [DC] kenarına paralel olması için en az kaç dakika geçmesi gerekir?
A)5 B)15 C)25 D)30

4. Soru

1-İki ucu sınırsızdır.

2-Uzunluğu hesaplanamaz.

Yukarıda özellikleri verilen geometrik şekil aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Işın B) Doğru
C) Doğru parçası D) Nokta

5. Soru



Yukarıdaki modelde oluşturulabilecek en fazla kaç farklı doğru parçası vardır?

- A) 7 B) 6 C) 5 D) 4

6. Soru

[CK Sembölü ile gösterilen geometrik şekil hangisidir?

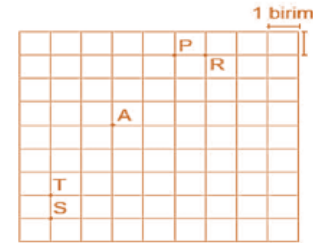
- A) Işın B) Doğru Parçası C) Nokta D) Doğru

7. Soru

Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) İki nokta arasındaki en kısa çizgi bir doğru parçası oluşturur.
B) Bir noktadan yalnız bir doğru geçer.
C) Işınlardan iki ucu da sonsuza gider.
D) İki noktadan sonsuz sayıda farklı doğru geçer.

8. Soru



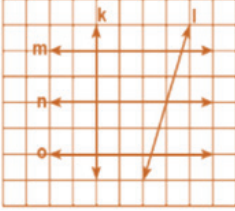
Kareli kâğıtta A; P, R, S, T noktaları verilmiştir.

A noktasının 4 birim sağında ve 1 birim yukarısında bir K noktası, 2 birim aşağısında ve 1 birim sağında ise bir L noktası işaretleniyor ve [KL] çiziliyor. A noktası aşağıdaki noktalarında

hangisi ile birleştirilirse elde edilen doğru parçası [KL]'ye paralel olur?

- A) P B) R C) S D) T

9. Soru



Kareli kağıtta verilen şekle göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

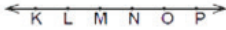
- A) $l \perp o$ B) $o \perp m$ C) $k \perp l$ D) $n \perp k$

10. Soru

Aşağıdakilerden hangisinin sembolle gösterimi yanlıştır?

- A) \overleftrightarrow{FE} [FE]
 B) \overleftrightarrow{KL} [KL]
 C) \overleftrightarrow{DM} [DM]
 D) \overleftrightarrow{AB} \overleftrightarrow{BA}

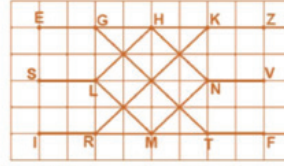
11. Soru



Verilen doğrudaki M ve O noktaları aşağıda sembollerle gösterilen geometrik şekillerden hangisinin üzerinde yer alır?

- A) [KN] B) [NK]
 C) [MN] D) [NP]

12. Soru

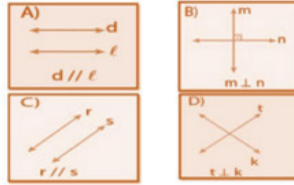


Kareli kağıtta verilen şekle göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

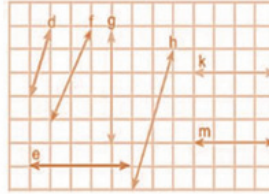
- A) [NH] // [ML] B) [SL] // [TF]
 C) [RK] // [LH] D) [MN] // [KZ]

14. Soru

Aşağıdakilerden hangisi yanlış yazılmıştır ?



15. Soru



Yukarıdaki doğrular için aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) $d // h$ B) $k // e$ C) $g // k$ D) $g \perp m$

Bölüm 13

KUKLAYI KONU ALAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ



Metin BOZKURT¹

¹ Dr., MEB, Zonguldak Ereğli Gazi İlkokulu, metin.bozkurt@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0002-7988-1685.

GİRİŞ

Kukla ‐hareketli yerleri iplikle sanatçının parmaklarına bağlanarak veya eldiven gibi bir kesiti kullanarak bir perdenin üzerinden oynatılan, bez, karton vb. hafif nesnelere yapılmış insan ve hayvan figürleri” (TDK, 2020), ‐elle ya da iplerle hareket ettirilerek oynatılan küçük bebekler” (Arseven, 1950 akt. Yakıcı, 2009: 34) ve ‐çoğunlukla tasarım ürünü olan, insan yapımı, seyirci önünde canlı olduğu yanılığını oluőturacak biçimde temsil ettiği karakter ya da tip özelliklerine uygun biçimde, dıőarıdan bir kuvvet uygulanarak hareket ettirilen bir gösteri nesnesi” (Ersan, 2017: 261) olarak tanımlanmaktadır.

Kukla, eski Türk geleneklerinde bir amaç doğrultusunda anlatım için çeşitli tiplerin, Őekillerin ve cisimlerin oyunlaőtırılmasıdır. Kukla, tahta, alçı, mukavva ve bezden yapılmış, elle, ipe yahut sopayla oynatılan küçük bebeklerdir. Yapılan bu gösteriye kukla oyunu ve kuklayı oynatanlara kuklacı denir (Güler ve Özdemir, 2007: 212). Türlü çeőitleri olan kuklalar, iki üç boyutlu; parmak boyundan insan boyunu aőan, çok basit Şekillerden süslü ve geliőkin figürler Şeklinde olabilmektedir (Boehn, 1956:252, akt. Artaç, 2019: 2).

‐Kukla Oyunu, İ.Ö. III. yüzyılda Hindistan kaynaklıdır. Hindistan’dan Endonezya, Kore ve Japonya’ya, İnan’dan da Arabistan ve Türkiye’de yayılmıőtır. Kukla oyununa, Batı’da Antik Yunan ve Roma’da rastlanırken, kukla oyunu daha çok gezici kuklacılarla hayatını devam ettirmiőtir. Commedia Dell geleneği ile büyümüőtür. Kukla oyunlarında komik halk tiplerinin yer almasıyla değer kazanmıőtır. Kukla XVIII. yüzyılda Goethe ve Kleist gibi yazarlar tarafından çalışılmıştır. XIX. yüzyıldan sonra özel kukla tiyatroları kurulmuştur. Kukla Oyunu’ na Klee, Sohlemmer, Kandinski, Klimt gibi sanatçılar ilgi göstermiőlerdir. Doğu’da ise kukla oyunu, dinsel kaynaklı ve gölge oyunuyla bağlantılıdır. Müzikle beraber oynanmıő, halk arasında yaygınlaőmıő, güldürüye ve siyasal taőlamaya ağırlık verilmiştir” (Çalışlar, 1993, s.108-109, akt. Savumlu, 2019: 14).

Baltacıoğlu (1975: 7388) kuklanın mucidinin Türkler olduğunu, bulunan kuklaların en eskilerinin Türk kuklaları olduğunu, Türk hükümdarlarının kuklayla gömüldüklerini ifade etmektedir (akt. Baydemir, 2011: 65). Türkistan, Özbekistan ve Orta Asya’da ‐Çadır Hayal” ve ‐Kol Korçak” kukla oyunlarının adıdır. Türkistan’da ‐Korçak Oyunu” adıyla anılan kuklanın ipli ve el kuklası olmak üzere çeőidi vardır. Osmanlılar döneminde de kuklanın çok yaygın ve çeşitli olduğu görülmektedir (And, 1996, akt. Güler ve Özdemir, 2007: 212).

Oynatılıő Şekilleri bakımından kuklalar, el kuklası, ipli kukla, araba kuklası, iskemle kuklası, değnekli kukla ve dev kukla olarak

adlandırılırlar (Çalışlar, 1993, s. 108, akt. Savumlu, 2019: 13). Sadık, kurnaz ve hazırcevap uşak İbiş ile varlıklı ihtiyar önemli kişilerindendir. İkincil tiplerde Arap, Şeytan, Efe, Yahudi, Laz'dır (Ergen, 1997: 27).

Çocukların önemli eğlencelerinden biri de kukla oyunlarıdır (Yakıcı, 2009: 35). Eğlence amacının yanında oynatılmalarıyla kişileri ve hikâyeleriyle kuklaların eğici bir görevi de bulunmaktadır (Güler ve Özdemir, 2007: 212). Öğrencilerin, oynattığı kuklanın kişiliğine ve karakterine girmesi, sıkılgan çocukların kendi niteliklerini ortaya çıkarmalarına ve utangaçlıklarının üstesinden gelmelerini sağlar (Mahmut, 2009: 18). Bunun yanında kuklalar, sosyal, duygusal gelişimi destekler. Bireyin olumsuz duygularını ifade etmesini ve özgüven duygusunun geliştirilmesini sağlar. Dil ve kavram gelişimini destekler (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2003: 57-58).

Dil öğretiminde dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini sağlayan kuklalar, görsel ve işitsel özellikleriyle anlatılanları soyuttan somuta dönüştürüp anlaşılır kılar. Kukla oyunlarında rol oynama, yerine geçme ve mış gibi yapma teknikleriyle öğrenciler değişik dünyaların içine girerek yeni kültürel deneyimler kazanırlar (Kargı, 2014: 360-361). Kukla ile öğretim tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerine ve tutumlarına (Bayrak ve Çelik, 2019) ve yabancı dil öğretimine ve dil öğrenmeye yönelik tutumlarına (Çay, 2017) olumlu etkisi olmuştur.

Derslerde kukla kullanımını akıl yürütme ve tartışmaya yönelik öğretmen söylem miktarını önemli ölçüde artırmaktadır. Öğretmenler, kuklalar aracılığıyla bilim bağlamlarını harekete geçirmek için daha fazla anlatı kullanırlar. Çocukları tüm sınıf tartışmasına katılmalarına teşvik ederler. Kuklalar çocukların motivasyonunu ve bilime katılımını desteklemektedir (Simon, Naylor, Keogh, Maloney ve Downing 2008).

Kukla modeli kullanılarak yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını (Yılmaz, 2013), drama yöntemi, kukla ve Karagöz Hacivat teknikleriyle işlenen fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin başarı puanlarını, kalıcılık düzeylerini ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını (Öcal, 2014) geliştirdiği saptanmıştır. Çetin ve Şimşek (2015) yaptıkları araştırmada öğrenmede kuklaların akademik ve sosyal olarak faydalar sağladıklarını belirlemişlerdir.

Bunun yanında kukla ve kukla oyunlarının çocukların sağlığına olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Kurt (2017) parmak kukla oyununun çocuklarda postoperatif ağrının giderilmesinde, Karakaya Suzan (2018) kukla gösterisinin sünnet işlemi sırasında ve sonrasında çocuklarda ağrıyı ve kaygıyı azaltmada ve Aghdam Shayan

(2019) el kuklasının çocukların ağrısını azaltmada etkili olduğunu belirlemiştir.

Kukla ve kukla oyununun çocukların sağlığına (Aghdam Shayan, 2019; Karakaya Suzan, 2018; Kurt, 2017), eğitimine (Aydoğdu ve Ulaş, 2017; Bai, Blackwell ve Coulouris, 2015; Bayrak ve elik, 2019; Causo, Vo, Toh, Chen, Yeo ve Tzuo, 2015; etin ve Şimşek, 2015; Kargı, 2014; Simon, Naylor, Keogh, Maloney ve Downing, 2008) yönelik önemli katkılarını ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Bunun yanında kukla ve kukla oyunlarının tarihsel (Yakıcı, 2009; mit, 2016) ve sanatsal (Baydemir, 2011; Ersan, 2017; Ersan, 2017; Güler & zdemir, 2007) yönden irdelendiği araştırmalarda bulunmaktadır. Ancak kukla ve kukla oyunları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analiz edildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla kukla ve kukla oyunları ile ilgili lisansüstü tezlerin niversite, konu, araştırmacı ve yöntem olarak eğiliminin ve niteliğinin analiz edilmesi ileride yapılacak olan araştırmalara da ışık tutup yn verebilmesi açısından araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma YÖK Tez Merkezine kayıtlı kukla ve kukla oyunu ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tezlerin analiz edilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmıştır:

1. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımını nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımını nasıldır?
3. Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımını nasıldır?
4. Lisansüstü tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımını nasıldır?
5. Lisansüstü tezlerin alanlara göre dağılımını nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımını nasıldır?
7. Lisansüstü tezlerin inceleme nesneleri/ çalışma grubu göre dağılımını nasıldır?
8. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımını nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Kuklayı konu alan lisansüstü tezlerin analiz edilmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Nitel araştırmaları Creswell (2016: 248) “sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım” olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırmalarda algılar ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde açıklanarak, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39).

Çalışma Nesneleri

Araştırmanın çalışma nesneleri Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezine kayıtlı olan lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı'nın Tez Merkezi sayfasında yer alan “gelişmiş arama” bölümünden “kukla” sözcüğü aranmıştır. Kuklayı konu alan, 1990 ile 2019 yılları arasında hazırlanmış ve yayınlanmış 22 yüksek lisans, üç doktora ve iki sanatta yeterlilik olmak üzere toplam olarak 27 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada toplanan verilere nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle ulaşılmıştır. Doküman incelemesinin “dokümanlara ulaşma” orijinalliyi kontrol etme”, “dokümanları anlama”, “veriyi analiz etme” ve “veriyi kullanma” aşamaları bulunmaktadır (Forster, 1995, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 193). Araştırma verileri, Kırcaali İftar (2005)'in Gay ve Airasian'dan (2000) uyarladığı ve farklı araştırmalarda da (Ağaoğlu, Ceylan, Kesim, Madden ve Altınkurt, 2005; Canbulat, Avcı ve Sipahi, 2016; Başaran, 2017; Bozkurt, 2020; Kolaç, 2008) yararlanılan “Sosyal Bilimler Araştırmalarını Değerlendirme Ölçütleri” ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi yüzdelerle (%) ve frekanslarla (f) sayısal verilere dönüştürülerek tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırmanın geçerliliği uzun süreli etkileşim ve ayrıntılı betimleme (Yıldırım ve Şimşek, 2011) süreçleriyle sağlanmıştır. Kuklayı konu alan lisans üstü tezler uzun süre incelenmiştir. Lisans üstü tezlerin bilgileri pek çok kez okunmuştur. Araştırmanın süreci ve elde edilen verilerin sunumu ayrıntılı olarak betimlenmeye gayret edilmiştir.

BULGULAR

Kuklayı konu alan lisansüstü tezlerin analiz edildiği araştırmada lisansüstü tezlerle ilgili bulgular tablolar halinde aşağıda yer almaktadır. Lisansüstü tezlerle ilgili verilere yer verilen tablolarda yayınlandığı yıllara, yapıldığı üniversitelere, enstitülere, araştırmacıların cinsiyetlerine, alanlarına, araştırma desenlerine, veri toplama araçlarına ve çalışma nesnelere ve çalışma gruplarına yönelik bilgiler sunulmuştur.

Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmada analiz edilen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yayınlandığı Yıl	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yerlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
1990	1	-	1	2	7,4
1998	1	-	-	1	3,7
2004	1	-	-	1	3,7
2005	1	-	-	1	3,7
2007	3	-	-	3	11,11
2009	1	-	1	2	7,4
2012	1	-	-	1	3,7
2013	1	-	-	1	3,7
2014	-	1	-	1	3,7
2017	4	-	-	4	14,82
2018	2	2	-	4	14,82
2019	6	-	-	6	22,22
Toplam	22	3	2	27	100

Tablo 1’e göre kuklayı konu alan tezlerin 1990 ile 2019 yılları arasında hazırlandığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerin sayısı 2017 yılından sonra artış göstermiştir. Yıllara göre yüksek lisans tezleri doktora tezlerinin sayısının yedi katıdır. Bunun yanında az sayıda da olsa (n=2) sanatta yeterlilik tezi de hazırlanmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversitelere göre lisansüstü tezlerin dağılımı Tablo 2’dedir.

Tablo 2. *Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite Adı	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yerlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Ankara	4	-	-	4	14,82
Atatürk	2	1	-	3	11,11
Bahçeşehir	1	-	-	1	3,7
Bülent Ecevit	1	-	-	1	3,7
Bursa Uludağ	1	-	-	1	3,7
Dokuz Eylül	2	1	-	3	11,11
Erciyes	1	-	-	1	3,7
Fırat	1	-	-	1	3,7
Gazi	1	1	-	2	7,4
Gaziosmanpaşa	1	-	-	1	3,7
Hacettepe	2	-	-	2	7,4
Karabük	1	-	-	1	3,7
Kocaeli	1	-	-	1	3,7
Marmara	1	-	-	1	3,7
Mimar Sinan Güzel Sanatlar	2	-	2	4	14,82
Toplam	22	3	2	27	100

Üniversitelere göre hazırlanan lisansüstü tezler incelendiğinde toplam olarak en fazla tez Mimar Sinan Güzel Sanatlar, Ankara, Atatürk ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde hazırlanmıştır. Yüksek lisans tezlerinde en fazla Ankara

(n=4), Atatürk, Dokuz Eylül, Hacettepe ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar (n=2) Üniversitelerinde, doktora tezlerinde ise Atatürk, Dokuz Eylül, Gazi Üniversitelerinde (n=1) ve sanatta yeterlilikte ise sadece Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinde (n=2) tezlerin hazırlandığı Tablo 2’de görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı*

Enstitü Adı	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yerlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Eğitim Bilimleri	6	1	-	7	25,92
Fen Bilimleri	1	-	-	1	3,7
Güzel Sanatlar	4	1	-	5	18,51

Sağlık Bilimleri	3	-	-	3	11,11
Sosyal Bilimler	8	-	2	10	37,03
Türkiyat Araştırmaları	-	1	-	1	3,7
Toplam	22	3	2	27	100

Enstitülere göre çoğunlukla yüksek lisans tezi olarak sosyal (n=8) ve eğitim bilimleri (n=6) enstitülerinde tez hazırlandığı dikkati çekmektedir. Doktora tezlerinde Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar ve Türkiyat Araştırmaları enstitülerinde bir tez hazırlanmıştır. Sanatta yeterlilikte ise sadece sosyal bilimler enstitüsünde iki tez hazırlandığı tablodan görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Lisansüstü tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4'tedir.

Tablo 4. *Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı*

Araştırmacıların Cinsiyeti	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yerlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Kadın	17	2	2	21	77,78
Erkek	5	1	-	6	22,22
Toplam	22	3	2	27	100

Araştırmacıların cinsiyetlerine yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik tezlerinde kadın araştırmacılar (n=21) erkeklere (n=6) göre daha fazla tez hazırlamışlardır. Sanatta yeterlilikte kadın araştırmacılar tez hazırlarken, erkek araştırmacıların hazırlamış olduğu tez bulunmamaktadır.

Lisansüstü Tezlerin Alanlara Göre Dağılımı

Alanlara göre lisansüstü tezlerin dağılımı Tablo 5'tedir.

Tablo 5. *Lisansüstü Tezlerin Alanlara Göre Dağılımı*

Alan Adı	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yerlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Sahne ve Görüntü Sanatları	7	-	1	8	29,63
Eğitim Öğretim	5	2	-	7	25,92
Güzel Sanatlar	3	-	1	4	14,81
Hemşirelik	3	1	-	4	14,81

Radyo-Televizyon	2	-	-	2	7,4
El Sanatları	1	-	-	1	3,7
Ev Ekonomisi	1	-	-	1	3,7
Toplam	22	3	2	27	100

Tablo 5 incelendiğinde çoğunlukla sahne ve görüntü sanatları (n=7), eğitim öğretim (n=5), güzel sanatlar ve hemşirelik (n=3) alanlarında yüksek lisans tezleri hazırlandığı dikkati çekmektedir. Doktora düzeyinde eğitim öğretim (n=2) ve hemşirelik (n=1) alanlarında tezler hazırlanmıştır. Sanatta yeterlilikte ise sahne ve görüntü sanatları ile güzel sanatlar alanlarında birer tezin hazırlandığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda araştırma desenlerine göre lisansüstü tezler yer almaktadır.

Tablo 6. *Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı*

Araştırma Desenleri	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yeterlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Nicel Araştırma Desenleri					
Deneysel Model	6	1	-	7	25,92
Ölçekleme Yaklaşımını	1	-	-	1	3,7
İlişkisel Tarama Yöntemi	1	-	-	1	3,7
Nitel Araştırma Desenleri					
Tarama Modelleri	11	1	2	14	51,85
Betimsel İnceleme Modeli	2	-	-	2	7,4
Karma Araştırma Desenleri					
Karma Model	1	1	-	2	7,4
Toplam	22	3	2	27	100

Araştırma desenlerine göre lisansüstü tezler değerlendirildiğinde yüksek lisans tezlerinin çoğunlukla nitel araştırma desenlerinden tarama modelleriyle (n=11) hazırlandığı saptanmıştır. Desen olarak doktora tezleri deneysel, tarama ve karma modelleriyle birer tez hazırlanmıştır. Sanatta yeterlilikte ise model olarak sadece tarama modelleriyle iki tez hazırlanmıştır.

Lisansüstü Tezlerin İnceleme Nesnelere/ Çalışma Grubu Göre Dağılımı

İnceleme nesnelere/ çalışma grubunu gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7. Lisansüstü Tezlerin İnceleme Nesneleri/ Çalışma Grubu Göre Dağılımı

İnceleme Nesneleri	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yerlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Yerli Yabancı Kaynaklar ve Tezler	2	-	1	3	11,11
Tasarım Unsurları	-	1	-	1	3,7
Metinler	-	1	-	1	3,7
Gölge Oyunu, Oyun	2	-	-	2	7,4
Kitap-Eser	1	-	1	2	7,4
Film	1	-	-	1	3,7
Kuklalar ve Objeler	6	-	-	6	22,22
Çalışma Grubu	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yerlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
3-6 yaş arası 40 çocuk ve anneleri	1	-	-	1	3,7
90 çocuk	1	-	-	1	3,7
150 anasınıfı öğrencisi	1	-	-	1	3,7
7-11 yaş arası 81 çocuk	1	-	-	1	3,7
2- 7. sınıf 312 öğrenci	1	-	-	1	3,7
3. sınıf 66 öğrenci	1	-	-	1	3,7
6. sınıf 50 öğrenci	-	1	-	1	3,7
8. sınıf 40 öğrenci	1	-	-	1	3,7
8. sınıf 70 öğrenci	1	-	-	1	3,7
227 okul öncesi öğretmeni	1	-	-	1	3,7
239 sınıf öğretmeni	1	-	-	1	3,7
Toplam	22	3	2	27	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi lisansüstü tezlerde çoğunlukla (yüksek lisans=12; doktora=2 ve sanatta yeterlilik=2) araştırma nesnelileriyle çalışılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde kuklalar ve objeler (n=6), oyunlar (n=2) ve yerli ve yabancı kaynaklar (n=2); doktora tezlerinde tasarım unsurları ile metinler tezlerde çoğunlukla çalışılan inceleme nesneleri olarak yer almaktadır. Hazırlanan tezlerde anasınıfından ortaokul üçüncü sınıfa kadar öğrenciler tezlerin çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bunun yanında tezlerde okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle de çalışıldığı dikkat çekicidir.

Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda veri toplama araçlarına göre lisansüstü tezler yer almaktadır.

Tablo 8. *Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans <i>f</i>	Doktora <i>f</i>	Sanatta Yeterlilik <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Nicel Veri Toplama Araçları					
Anket	4	-	-	4	14,81
Ölçek	4	1	-	5	18,51
Envanter	1	-	-	1	3,7
Başarı Testi	2	2	-	4	14,81
Bilgi Formu	4	1	-	5	18,51
Nitel Veri Toplama Araçları					
Dokümanlar	3	1	1	5	18,51
Günlük	-	1	-	1	3,7
Gözlem Formu	1	1	-	2	7,4
Görüşme Formu	1	-	-	1	3,7
Görüntüler	1	-	-	1	3,7
Ödevler	-	1	-	1	3,7
Ders Planları	-	1	-	1	3,7
Röportaj	1	1	-	2	7,4
Modeller	3	1	-	4	14,81
Hareket İmgesi	2	-	-	2	7,4
Tasarım İlkeleri	1	-	-	1	3,7
Anlatım Olanakları	-	-	1	1	3,7

Veri toplama araçları olarak lisansüstü tezlerde nitel veri toplama araçları (n=22) nicel veri toplama araçlarına (n=19) göre daha fazla yararlanıldığı Tablo 8’de görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde nicel veri toplama araçları olarak bilgi formlarının, anketlerin ve ölçeklerin, nitel veri toplama araçları olarak ise dokümanların, modellerin ve hareket imgelerinin çoğunlukla kullanıldığı saptanmıştır. Doktora tezlerinde nicel veri toplama araçlarından başarı testleri (n=2) ve günlük, gözlem formu, görüşme formu, ders planları ve röportaj gibi nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Sanatta yeterlilik tezlerinde ise nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları uyarınca hazırlanan yüksek lisans tezleri doktora tezlerinin yedi katıdır. Sayı olarak çok az olmakla birlikte sanatta yeterlilik programlarında da tezler hazırlanmıştır. Bu durumdan kuklanın yüksek lisans düzeyindeki araştırmalarda daha çok çalışıldığı anlamı çıkarılabilir. Yüksek lisans eğitiminde amaçlanan öğrenciye “bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgileri değerlendirme ve yorumlama yeteneği” doktora eğitiminde ise “bağımsız araştırma yapmak, bilimsel

olayları geniş ve derin bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapmak ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları tespit etme yeteneği” kazandırılmasıdır (Karaman ve Bakırcı, 2010, s. 99). Bu yönüyle değerlendirildiğinde doktora programlarında hazırlanacak tezlerde kukla ve kukla oyunları detaylı olarak ele alınıp ve tüm yönleriyle incelenebilir.

Kukla tarihi insanlık kadar eski (Yakıcı, 2009: 35) olmasına rağmen kuklayı konu alan tezlerin yıllara çok az sayıda çalışılmış olduğu söylenebilir. Ancak son yıllarda kuklayla ilgili tezlerin sayıları artış göstermiştir.

Kuklayla ilgili tezler çok az sayıdaki üniversitelerde hazırlanmıştır. Bu niversitelerden bazıları köklü iken bazıları ise kuruluşu yakın tarihe dayanan niversiteler de tezler hazırlanmıştır.

Enstitülere göre kuklayla ilgili lisans üstü tezler çok farklı enstitülerde hazırlanmıştır. Eğitim bilimlerinden fen bilimlerine, güzel sanatlardan sağlık bilimlerine ve sosyal bilimlerden Türkiyat araştırmalarına kadar farklı enstitülerde kuklayla ilgili tezlerin hazırlanması kukla ve kukla oyunlarının farklı disiplinlerde çalışılabilecek bir konu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ise ileride yapılacak disiplinler arası araştırmalara kapı aralayabilir.

Kuklayla ilgili lisans üstü tezleri kadın araştırmacılar erkeklere göre daha fazla hazırlamışlardır. Kuklanın görsel ve sanatsal yönlerinin olması kadın araştırmacılar tarafından kuklayla ilgili tezlerin daha çok hazırlanmasını sağlamış olabilir.

Lisans st tezlerde kukla çok farklı alanlarda (sahne ve görüntü sanatları, eğitim üretim, güzel sanatlar ve hemşirelik) alışılmıştır. Sanatta yeterlilikte ise sahne ve görüntü sanatları ile güzel sanatlar alanlarında birer tezin hazırlandığı görülmektedir. Bu durum da yine kuklanın farklı disiplinlerde çok rahat konu olarak çalışılabileceğini göstermektedir. Türkçe Dersi ğretim Programında ğrencilerin “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması” şeklinde ifade edilen özel amaçlar bulunmaktadır (MEB, 2019: 8). Bu amaca kukladan ve kukla oyunlarından Türkçe derslerinde faydalanarak ulaşılabilir.

Kuklayla ilgili tezlerde daha çok nitel araştırma desenleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında analiz edilen tezlerde çoğunlukla araştırma nesneleriyle çalışılmıştır. Buna ek olarak tezlerde anasınıfından ortaokul nc sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerle, okul öncesi ve sınıf ğretmenlerinin de yer aldığı tezler hazırlanmıştır. etin ve şimşek (2015) ğrenmede kuklaların çoğunlukla 3-12 yaş için faydalanıldığı belirlemişlerdir. Yakıcı (2009: 35) kukla oyunlarının çocuklar için önemli eğlencelerden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu durum kuklaların

çocukların daha çok dikkatini çektiği ve onların oynarken ve eğlenirken öğrenmelerini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Lisansüstü tezlerde nitelden nicele kadar farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Tezlerde farklı veri toplama araçlarından yararlanılmasıyla kuklaların her yönüyle ilgili veri toplanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilere yer verilebilir.

✓ Kukla ve kukla oyunları ile ilgili doktora ve sanatta yeterlilik tezlerine ağırlık verilebilir.

✓ Üniversiteler arası ve üniversitelerin farklı enstitülerinin iş birliği içerisinde kukla ve kukla oyunları ile ilgili tezler hazırlanabilir.

✓ Erkek araştırmacılar kukla ve kukla oyunları ile ilgili tezleri hazırlaması konusunda teşvik edilebilir.

✓ Nicel ve karma desenlenmiş, nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı araştırmalara ağırlık verilebilir.

✓ Kukla ve kukla oyunlarının çocukların dil, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine katkılarını içeren araştırmalar kamuoyuyla paylaşılabilir.

✓ Kukla ve kukla oyunlarının eğitim ve öğretime yönelik faydalarının araştırıldığı lisans üstü tezlerin hazırlanmasına ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aghdam Shayan, M. (2019). Ağrılı işlem esnasında dikkat dağıtma yöntemlerinden rüzgâr gülü üfleme ve el kuklasının çocuğun ağrısına ve annenin kaygısına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kesim, E., Madden, T. ve Altınkurt, Y. (2005). Okul yönetimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 26-28 Ekim.
- Artaç, R. (2019). Gölge Oyunu ve kuklaların seramik formlarda yansımaları. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, F. ve Ulaş, A. H. (2017). Bütünleştirilmiş kukla ve drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisi, *Akademik Bakış Dergisi*, 59.
- Bai, Z., Blackwell, A. F., & Coulouris, G. (2015). Exploring expressive augmented reality: The FingAR puppet system for social pretend play. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*. 1, 1035-1044.
- Başaran, B. (2017). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies* 12.23.
- Baydemir, H. (2011). Özbek Koğırçak (kukla) tiyatrosu. *Journal of International Social Research* 4.17.
- Bayrak, Ö. ve Çelik, M. (2019). Cümlelerin öğelerinin kuklalarla öğretilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14, 6, p. 2869-2882.
- Bozkurt, M. (2020). Çocuk dergileriyle ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 4(7), 275-283.
- Canbulat, T., Görken, A. ve Sipahi, S. (2016). ABD ve Kanada'da Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 351-370.
- Causo, A., Vo, G. T., Toh, E., Chen, I. M., Yeo, S. H., & Tzuo, P. W. (2015). Developing and benchmarking show & tell robotic puppet for preschool education. In *2015 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA)* (pp. 6114-6119).
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni (2. baskı) (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çay, Y. (2017). Kukla modeli ile İngilizce öğretiminin ders başarısına etkisi, (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Çetin, A. ve Şimşek, N. (2015). Kukla kullanımının öğrenme üzerindeki etkileri: alan yazın çalışmalarının incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi* 3.2.
- Ergen, M. (1997). *Amatör Tiyatroculara Sahneleme Önerileri*, İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Ersan, I. (2017). Çağdaş gösteri sanatlarında bir anlatım aracı olarak kukla. *Journal of Arts*, 2.2: 113-128.
- Ersan, I. (2017). Kuklasız bir kukla tiyatrosu: dijital teknoloji çağında kuklacılık. *2nd International Art Symposium*.
- Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N. (2003). *Çocuk Eğitiminde Drama*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Güler, M. ve Özdemir, M. (2007). Türkiye'de kuklacılık ve ipli ahşap kukla yapımından bir örnek. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 2.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Kargı, B. (2014). Yabancı dil öğretimine eylemsellik bağlamında öğrenen odaklı bakış. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 33 (2).
- Kırcaali-İftar, G. (2005). Sosyal bilimler araştırmalarını değerlendirme ölçütleri. *Yayımlanmamış Araştırma Raporu*, Eskişehir.
- Kolaç, E. (2008). İlkokuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (02-04 Mayıs 2008)*. Çanakkale.
- Kurt, A. (2017). Çocuklarda postoperatif ağrının giderilmesinde dikkati başka yöne çekme tekniklerinin (parmak kukla oyunları) etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Mahmut, Ş. (2009). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde yaratıcılığa yolculuk. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5,6, 7 ve 8. Sınıflar)". 16.03.2020. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- Öcal, E. (2014). Vücutumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde drama yönteminin ve kukla / Karagöz uygulamalarının öğrenci başarısı ve tutuma etkisi, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özge Karakaya, Suzan, Ö. (2018). Sünnet olan çocuklara işlem sırasında uygulanan kukla gösterisinin çocukların kaygı ve ağrı düzeylerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Savumlu, A. (2019). ocuk tiyatrosunda kukla ile black light tekniğinin birleştirilmesi ve bir uygulama: Atilla Savumlu'nun " Alaycı Kuş ve Yabancı şarkılar" oyunu. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets promoting engagement and talk in science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229-1248.
- TDK. (2021). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>.
- Ümit, N. M. (2016) Kukla (the marionette/Osmanlıcadan transkripsiyon-transcription from Ottoman Turkish). *Art-Sanat Dergisi* 6: 221-227.
- Yakıcı, A. (2009). Evrensel bir tiyatro sanatı olan kuklanın Anadolu insanının sosyal ve kültürel hayatına etkisi. *Milli Folklor*, 21 (81).
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Z. (2013). Geometri öğretiminde bir kukla modeli tasarlanması ve kukla modeli ile geometri öğretiminin matematiğe yönelik tutuma etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Bölüm 14

TÜRKİYE'DE EĞİTİM-ÖĞRETİM ALANINDA ÇEVRE KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR BETİMSSEL ANALİZ ÇALIŞMASI

*Merve VAROL¹,
Burcu ANILAN²*

1 Merve VAROL, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye, merveozgur6@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1080-7636>

2 Burcu ANILAN, Doç. Dr, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, anilan.burcu@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-4153-1866>

GİRİŞ

İnsanoğlu yaşadıkları dünyayı, çevreyi birbirinden farklı olarak farklı şekil ve boyutlarda algılar, kavrarlar ve sürekli etkileşim halinde bulurlar. Hiç kuşkusuz insan ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim hem insanda hem de çevrede farklı etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle insanı ve çevreyi farklı boyutlarıyla ele alan farklı bilim dallarının insan ve çevreye farklı bakışları, çevre kavramının pek çok farklı, değişen ve geniş bir tanım aralığına sahip olmasına yol açmıştır (Dağdemir, 2015). Çevre sözcüğünün her bilim dalı kapsamında farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Budak, 2008). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte de çevre sözcüğü sekiz farklı anlamda tanımlanmakla birlikte en kapsamlı tanımın “Hayatın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal, kültürel dış faktörlerin bütünlüğü” (TDK, 2020) şeklinde ifade edilen biçimi olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle çevre insanların veya daha geniş kapsamda tüm canlıların yaşam sürdüğü, canlıların yaşamları için gerekli ve zorunlu aynı zamanda da farklı biçimlerde etkilediği ve etkilendiği (İlgar, 2018; Özey, 2001; Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2005) canlı ve cansız varlıkların kesişim noktası olarak ifade edilebilir. Diğer taraftan canlı ve cansız bileşenlerin dinamik denge içerisinde etkileştiği, canlıların hayati bağlarla bağlı olduğu çevrede sürekli bir etkileşim söz konusudur. Ne yazık ki bu etkileşim sırasında özellikle insan odaklı olumsuzlukların arttığı bilinmekte ve görülmektedir. Çünkü insan sürekli artan ihtiyaçlarını karşılamak için çevresine yüklenmekte, çevrenin olanaklarını kontrolsüz biçimde tüketmekte ve geri dönülemez zararlara yol açmaktadır. İnsan eliyle çevreye verilen bu zararların duyumsanmasında ve önlenmesinde de yine insan etkisinin olduğu göz önüne alındığında çevre ve çevre sorunları konusunda çevre eğitimi ile çevre bilinci ve farkındalığı oluşturmak önemlidir (Erentay ve Erdoğan, 2009). Çevre ile uyumun sağlanabilmesi için çevreye yönelik olumsuz etkilerin en aza indirilmesi gerekir ki bunu yapabilmenin en kalıcı ve etkili yolu kuşkusuz çevre eğitimidir (Muşlu, Kaygısız,2020).

Çevre eğitimi ile çevreye karşı duyarlı, çevre koruma konusunda olumlu davranış ve tutumlara sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Çevre eğitimi için öncelikli olarak sağlam bir çevre bilincinin oluşturulması gerekir. Bu sayede birey ve toplumlar çevre konusunda bilinçli, yeterli bilgi ve becerilere sahip olacaklardır. Çevre eğitimi, insanın ekolojik çevresini tanıyabilmesi, bu çevredeki yerini algılaması, yaşadığı Dünya ile uyum içerisinde nasıl yaşayabileceğine ilişkin fikir sahibi olmasında ve çevreyle ilgili konularda etkin katılım gösterebilmesi için gerekli becerileri kazanmasında önemli bir yere sahiptir (Bozkurt, 2009). Ülkemizde öğretim programlarında okul öncesi dönemden başlayıp yükseköğrenim dönemine kadar her aşamada çevre eğitimine ilişkin pek çok

ders ve farklı içerikler yer almaktadır. Bu bağlamda bakıldığında yapılan bazı araştırmalarda, öğrencilerin çevre bilgileri, çevreye yönelik tutumlarının, davranışlarının yeterli düzeyde olmadığını görülmektedir (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Taşkın ve Şahin, 2008; Yalçinkaya, 2012). Yapılan araştırmalar ayrıca sadece sınıf ortamında yürütülen doğa ile iç içe gerçekleşmeyen çevre eğitiminin, öğrencilerin doğal çevrelerini yerterince tanıma, çevre bilinci ve çevre sorumluluğu kazanma bakımından beklenen etkiyi sağlamadığını göstermektedir (Özdemir, 2010).

Çevresel sorunların giderek artması göz önüne alınarak dünyada ve ülkemizde çevre ile ilişkili başta yasalar olmak üzere yönetmelik, yönerge ve tüzük bağlamında yapılan düzenlemeler de yer almaya başlamıştır. Çevresel sorunları ve çözüm önerilerine açıklık getiren kongre, toplantı, sempozyum, seminer, panel gibi pek çok farklı organizasyonlar gerçekleştirilmiştir. Çevre konularına ilişkin ayrıca binlerce kitap, dergi ve makale yayımlanmıştır. Bu yapılan çalışmalara ilave olarak pek çok lisansüstü tez çalışması da bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları bilim ve teknolojinin ilerlemesinde araştırmalar yaparak ülke sorunlarına çözüm yolları sunmada, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yüksek niteliklere sahip insan gücü yetiştirmek, bilimsel yayınlar yapmak gibi işlevleri bulunmaktadır (Karakütük, 2009). Lisansüstü eğitim ile bilgiye katkı sağlayacak ve gelişen toplum ihtiyaçlarına karşılayan bilim adamı ve öğretim elemanı yetiştirmek amaçlanmaktadır (Varış, 1972). Bu bakımdan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezler eğitim açısından büyük bir öneme sahiptir. Lisansüstü tezlerin bir disiplin alanının gelişerek büyümesi ve gelişim göstermesinde önemli bir rolü olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Evrekli, İnel, Deniz ve Günay Balım, 2011). Son zamanlarda ülkemizdeki üniversite sayılarındaki artış, özellikle lisansüstü eğitime ilginin artmasını sağlamış ve bunun sonucu da eğitim alanında da yapılan bilimsel araştırmaların sayısında da bir artışa neden olmuştur (Özenç ve Özenç, 2013).

Bu bağlamda çevre ile ilişkili yapılan çalışmaların belirli zaman aralıkları ile toplu olarak ele alınması ve belirli ölçütler açısından değerlendirilmesi bu alanda araştırmalar yapmak isteyen bilim adamlarına yol göstermesi açısından önemlidir. Küçükoğlu ve Ozan (2013)' da alandaki güncel yapılan araştırmaların durumunun ve eğilimlerinin belirlenmesi için bu tür yapılan çalışmaların önemli olduğunu ve bu çalışmaları gerçekleştiren araştırmacıların akademik hayatlarına büyük katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Bununla birlikte, Türkiye'de çevre ile ilgili araştırmaların genel durumuna bakıldığında, bu alanda yapılan çalışmaların çevre ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara içerik, yöntem ve analiz gibi pek çok konuda yardımcı olabileceği ve bundan sonra bu alanda yapılması planlanan çalışmalar için yararlanılabilecek bir kaynak niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin tanımlayıcı özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin tür ve dağılımları nasıldır?
2. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin yıllara göre dağılımını nasıldır?
3. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımını nasıldır?
4. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin hazırlandıkları enstitülere göre dağılımını nasıldır?
5. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin hazırlandıkları anabilim dalına göre dağılımını nasıldır?
6. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerdeki katılımcı türüne göre dağılımını nasıldır?
7. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin danışmanlarına göre dağılımını nasıldır?
8. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin anahtar kelimelerine göre dağılımını nasıldır?
9. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımını nasıldır?
10. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin araştırma desenine göre dağılımını nasıldır?
11. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımını nasıldır?
12. 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “evre” konusunda hazırlanan tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımını nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma şeklinde desenlenmiş bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi pek çok farklı nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. nitel araştırmalar, doğası gereği var olan olaylar ve olguların

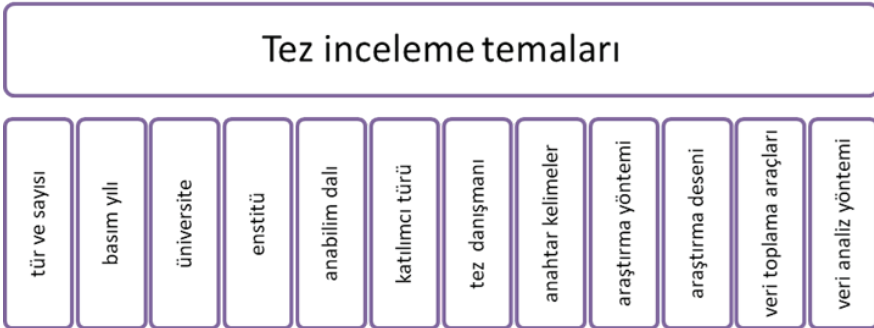
hiçbir etkiye maruz bırakılmadan doğal ortamında gerçek ve bir bütün olarak değerlendirildiği nitel bir süreç takip edilerek yapılan araştırmalar şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma betimsel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir. Tezlerin incelenmesinde veri toplama aracı olarak lisansüstü tez inceleme formu kullanılmıştır. Form, araştırmacılar tarafından amaca uygun ilgili alan yazın taraması yapılarak, tez inceleme formları ve çalışmalarını incelenerek oluşturulmuş ve forma son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan tez inceleme formundaki temalar doğrultusunda Türkiye’de YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı sisteminde 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “Çevre” konusunda hazırlanan 71 adet lisansüstü tez sistematik olarak incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizi için nitel araştırma yönteminin analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile toplanan verilerin analizi için daha önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenerek yorumlanması ile gerçekleştirilen bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma kapsamındaki lisansüstü tezler, araştırmacılar tarafından oluşturulan tez tarama formu doğrultusunda tez türü ve sayısı, tez basım yılı, tezin hazırlandığı üniversite, enstitü ve anabilim dalı, katılımcı grubu türü, tez danışmanının unvanı, anahtar kelimeler, araştırma yöntemi, araştırma deseni, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açısından analiz edilmiştir. Hazırlanan lisansüstü tez inceleme formuna göre ana temalar belirlenmiş ve Şekil 1’de görülmektedir.



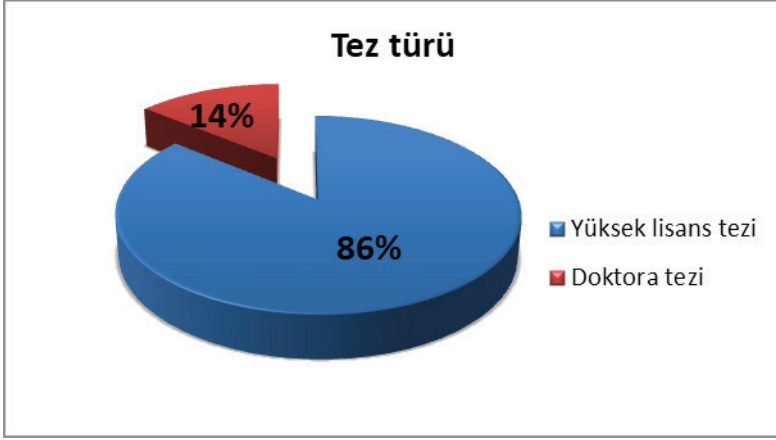
Şekil 1. Tez inceleme temaları

BULGULAR

Bu bölümde, betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular tablolar, Şekiller halinde frekans ve yüzde olarak belirlenen temalar doğrultusunda verilmiştir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Tür ve Dağılımları

Türkiye’de Eğitim-ğretim alanında evre ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin tür ve dağılımları Şekil 2’de gösterilmiştir.

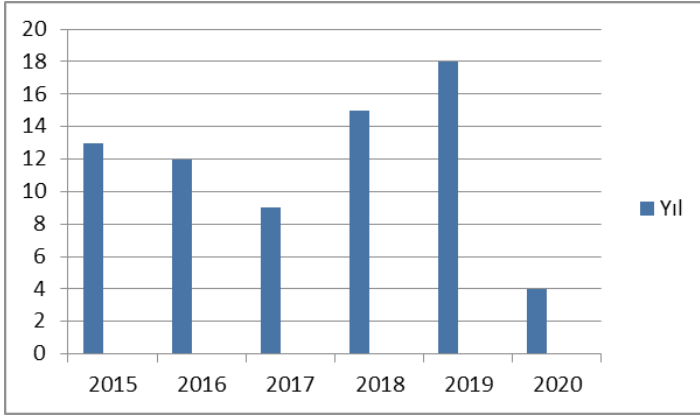


Şekil 2. Lisansüstü tezlerin tür ve dağılımı

2015-2020 yılları arasında eğitim ğretim alanında evre ile ilgili yayımlanan 71 tez arasında yüksek lisans düzeyinde yapılan tezlerin sayısının 61, doktora düzeyinde yapılan tezlerin sayısının 10 olduğu ve bu bağlamda yapılan yüksek lisans tezlerinin çok daha fazla olduğu görülmektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Eğitim ğretim alanında evre konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 3’de gösterilmiştir.

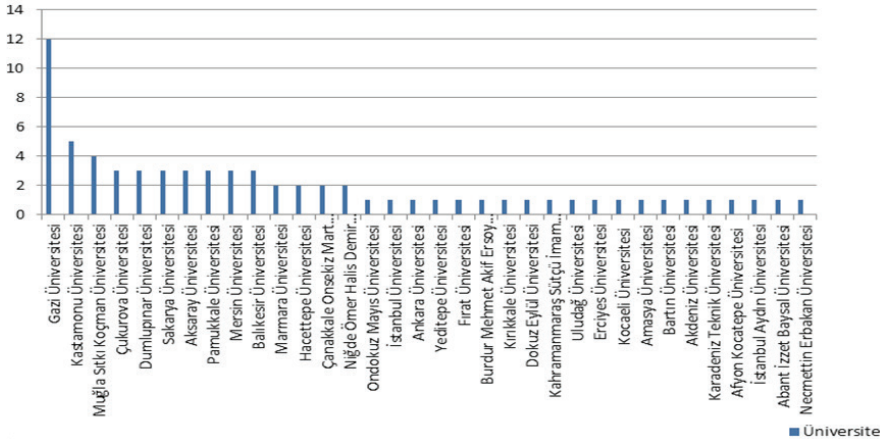


Şekil 3. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Eğitim öğretim alanında çevre konusunda 18 tez ile en fazla tez 2019 yılında yazıldığı görülmektedir. Son beş yılda her sene çevre konusuna ilişkin tezlerin yazıldığı fakat 2020 yılında en az sayıda 4 tezin yazıldığı dikkati çekmektedir. Çevre terimi anahtar kelime ile girildiği için spesifik çevre konularına ilişkin tezler veri analizine dahil edilmemiştir. Buradan yola çıkarak yazılan tezlerin tez konularının çevre konusuna ilişkin spesifik çevre konularını içermiş olabileceği düşünülmektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Hazırlandıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımları Şekil 4'te verilmiştir.



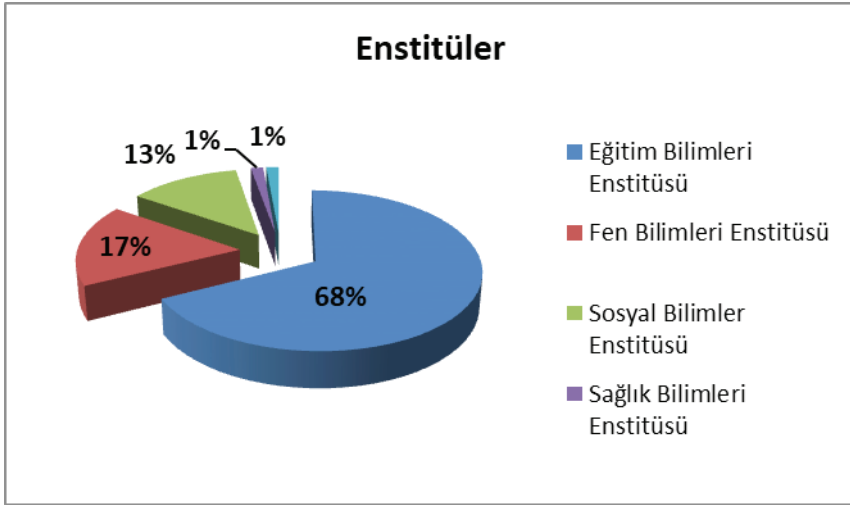
Şekil 4. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Eğitim öğretim alanında çevre konusunda yazılan lisansüstü tezlerin en fazla Gazi Üniversitesi'nde (16 tez, %17) hazırlandığı görülmektedir.

Bu yüksekliğin sebepleri akademik kadronun fazla oluşu, diğer üniversitelere göre bakıldığında ilk kurulanlar arasında yer alması ve yüksek lisans programlarının diğer üniversitelere göre daha önceki yıllarda açılmış olması olabilir. Gazi Üniversitesini sırayla Kastamonu (5 tez, %7,04), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (4 tez, %5,63) takip etmektedir. Sonrasında da Çukurova, Dumlupınar, Sakarya, Aksaray, Pamukkale, Mersin, Balıkesir Üniversitelerinde (3, %4,22) eşit sayıda tez hazırlandığı görülmektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Enstitüye Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin hazırlandıkları enstitüye göre dağılımları Şekil 5'te verilmiştir.

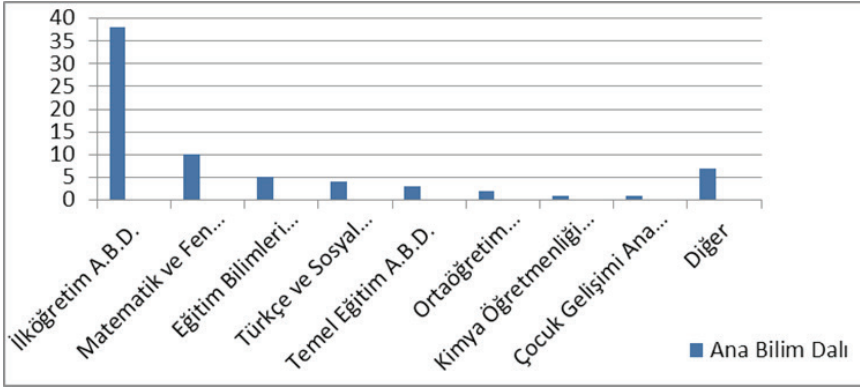


Şekil 5. Lisansüstü tezlerin hazırlandığı enstitüye göre dağılımı

Eğitim öğretim alanında çevre konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların sayıca en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsü (48 tez,%67,6) bünyesinde hazırlandığı görülmüştür. Eğitim bilimleri enstitüsünü sırasıyla 12 tez ile Fen Bilimleri Enstitüsü ve hazırlanan 9 tez ile Sosyal Bilimler Enstitüsü takip etmektedir. Tez taraması kısıtlamasını yaparken özellikle Eğitim Öğretim alanında yapılan tezler seçilmiştir.Ama yine de eğitim öğretim alanında Eğitim Bilimleri Enstitüsü dışında da yazılan tezlerin farklı enstitülerde yürütüldüğü düşünülerek enstitü teması altında verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Hazırlandıkları Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin hazırlandıkları anabilim dallarına göre dağılımları Şekil 6'da verilmiştir.

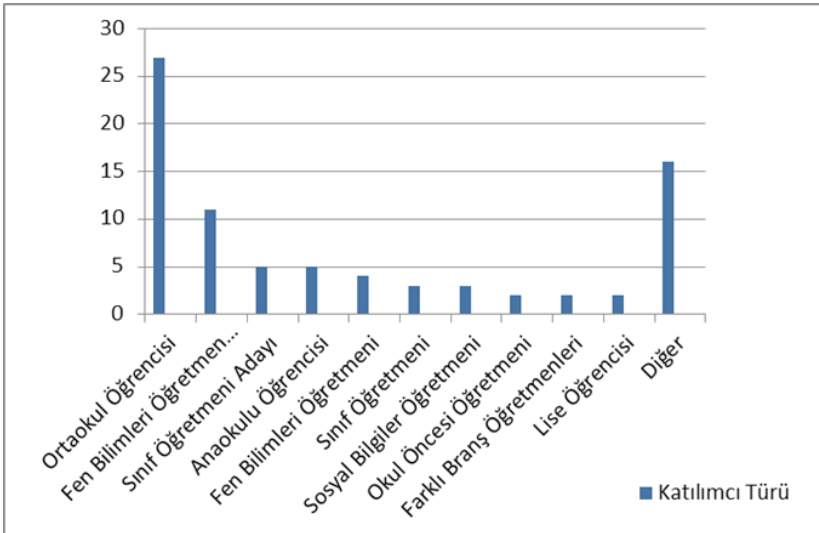


Şekil 6. Lisansüstü tezlerin hazırlandıkları anabilim dallarına göre dağılımı

Eğitim öğretim alanında çevre konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun 38 tez ile İlköğretim Anabilim Dalı'nda hazırlandığı görülmüştür. İlköğretim Anabilim Dalı'ndan sonra en fazla tez hazırlanan anabilim dalının 10 tez ile Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı olduğu görülmektedir. Önceki yıllarda Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalının da İlköğretim Anabilim Dalı kapsamında olduğu düşünüldüğünde, hazırlanan tezlerin genel anlamda büyük bir çoğunluğunun bu anabilim dallarında yazıldıkları söylenebilir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Katılımcı Grubu Türüne Göre Dağılımları

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin katılımcı grubu türlerine göre dağılımı Şekil 7'de verilmiştir.

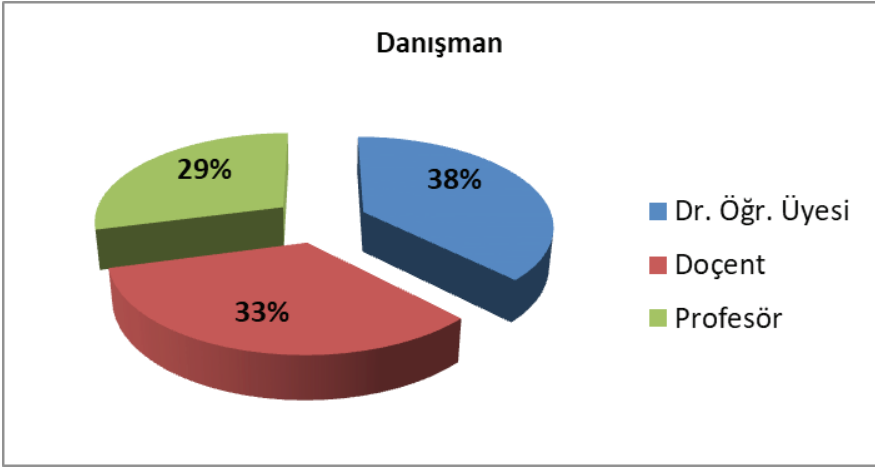


Şekil 7. Lisansüstü tezlerin katılımcı grubu türüne göre dağılımı

Eğitim öğretim alanında çevre konusuna yönelik yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda katılımcı grubu olarak ortaokul öğrencileri (27 tez) ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinden sonra en fazla katılımcı gruba sırası ile fen bilgisi öğretmen adayları (11 tez) ,sınıf öğretmeni adayları (5 tez) ve anaokulu öğrencileri (5 tez) ile gerçekleştirilmiştir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Tez Danışmanı Unvanlarına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin tez danışmanı unvanlarına göre dağılımları Şekil 8’de verilmiştir.

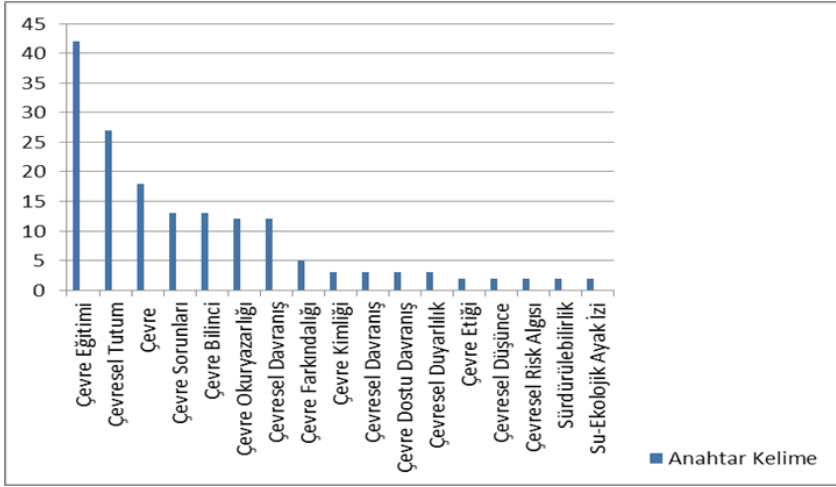


Şekil 8. *İncelenen lisansüstü tezlerin tez danışmanı unvanlarına göre dağılımı*

Şekil 8’deki veriler incelendiğinde; tez çalışmalarının yürütülmesinde en fazla doktor öğretim üyelerinin (27 tez) görev aldığı görülmüştür. Tez danışmanı olarak doçent ve profesör unvanına sahip danışmanların da sayısının doktor öğretim üyesi unvanına sahip danışmanlara oldukça yakın olduğu görülmüştür. Tez türü açısından bakıldığında ise 10 doktora tezinden 8’ine profesör unvanına sahip danışmanların danışmanlık yaptığı görülmüştür. Deneyimli öğretim üyeleri tarafından danışmanlık yapılan doktora tezlerinin doktora öğrencilerinin akademik gelişimine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımı Şekil 9’da verilmiştir.

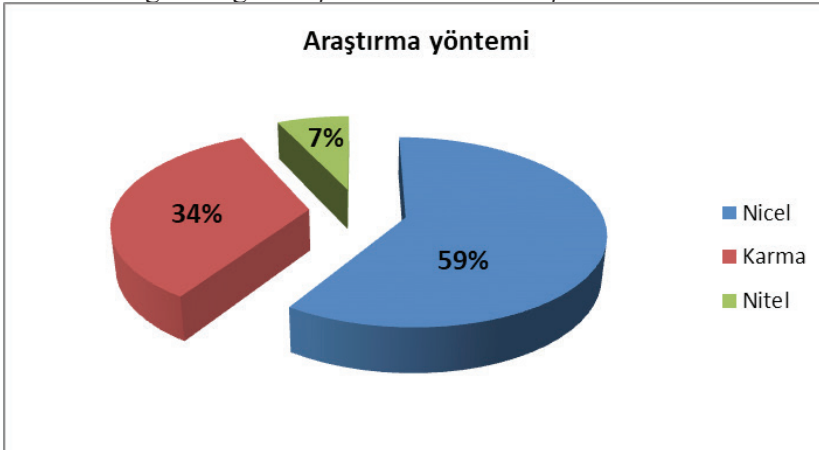


Şekil 9. Lisansüstü tezlerin kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımı

Eğitim öğretim alanında çevre konusunda yapılan lisansüstü tezlerde anahtar kelime olarak en çok “çevre eğitimi”(42 tez) anahtar kelimesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çevre eğitimi anahtar kelimesinden sonra sırasıyla en çok çevresel tutum, çevre, çevre sorunları, çevre bilinci, çevre okuryazarlığı ve çevresel davranış anahtar kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Benimsenen Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin benimsenen araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 10’ da verilmiştir.

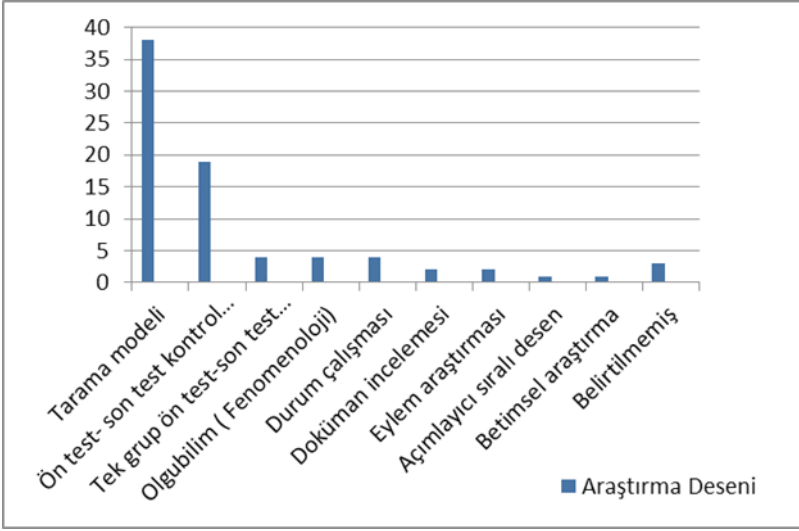


Şekil 10. Lisansüstü tezlerin benimsenen araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Eğitim öğretim alanında çevre konusunda yayımlanan tezlerde sayıca en çok nicel araştırma yönteminden (42 tez) faydalandığı görülmektedir. Nitel araştırma yönteminin ise çalışmalarda en az tercih edilen araştırma yöntemi olduğu söylenebilir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Benimsenen Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin benimsenen araştırma desenlerine göre dağılımı Şekil 11’de verilmiştir.

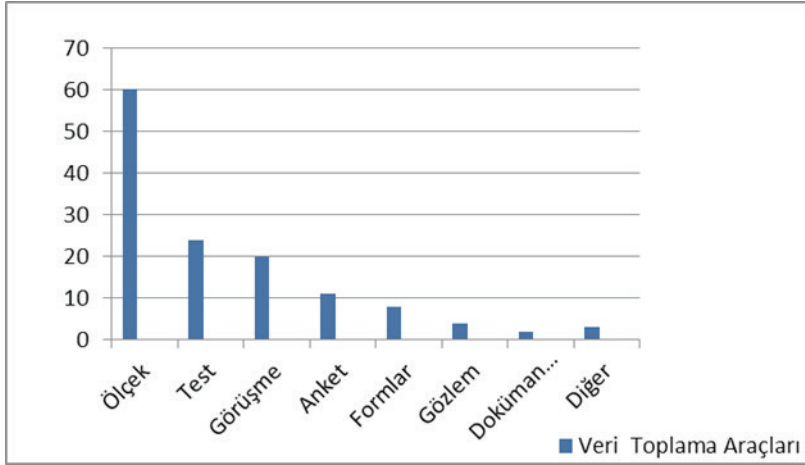


Şekil 11. Lisansüstü tezlerin benimsenen araştırma desenlerine göre dağılımı

Eğitim öğretim alanında çevre konusunda yayımlanan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun tarama modelinde (38 tez) desenlendiği görülmektedir. Tarama modelinden sonra en fazla tercih edilen desen ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Diğer kullanılan araştırma desenlerinin ise çeşitli olmasına rağmen düşük sıklıkta kullanıldığı söylenebilir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Şekil 12’de gösterilmiştir.

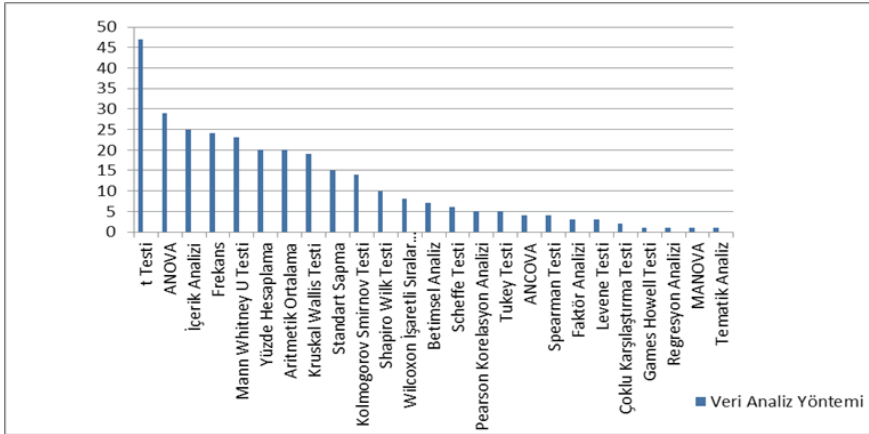


Şekil 12. İncelenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Şekil 12’de, eğitim öğretim alanında çevre konusunda yayımlanmış olan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı incelendiğinde; tezlerde veri toplama aracı olarak en çok ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (60 tez). Ölçeklerden sonra en çok tercih edilen veri toplama araçları olarak test (24 tez) ve görüşmenin (20 tez) olduğu, bunları anket ve formların takip ettiği söylenebilir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında yer alan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı Şekil 13’de gösterilmiştir.



Şekil 13. Lisansüstü tezlerin kullanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Eğitim öğretim alanındaki çevre konusunda yayımlanan lisansüstü tezlerde veri analiz yöntemi olarak sayıca en çok t testi’nin (47 tez) kulla-

nıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bakıldığında 25 farklı veri analiz yöntemi kullanıldığı görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIşMA

Bu bölümde, araştırmacılar tarafından oluşturulan tez inceleme formundaki temalar doğrultusunda Türkiye’de YK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı sisteminde 2015-2020 yılları arasında Eğitim-ğretim alanında ‘‘Çevre’’ konusunda hazırlanan 71 adet lisansüstü tez sistematik olarak incelenmiş ve betimsel olarak analiz edildikten sonra elde edilen bulgular ışığında her temaya ilişkin sonuçlar ilgili literatür ile desteklenerek sunulmuştur.

Eğitim-ğretim alanında ‘‘Çevre’’ konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin düzeyleri incelendiğinde, yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora tezlerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. zbey ve şama (2017) da evre eğitimi kapsamında 2012-2016 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında, en fazla yüksek lisans düzeyinde tezlerin hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre eğitim ğretim alanında evre konusundaki tezlerin en fazla 2018 yılında yayımlandığı görülmektedir. 2018 yılından önce bu alanda yayımlanan tezlerde belirgin bir artış veya azalış söz konusu değilken evre konusunda yayımlanan tezlerin sayısı 2020 yılında diğer yıllara göre belirgin bir şekilde azalmıştır. Bu sonuç, ülkemizde araştırmacıların son 5 yılda evre konusundaki çalışmalara eğilim gösterdiği, ancak 2020 yılında araştırmacılar tarafından daha az tercih edilmesinden kaynaklanabilir. Yada çalışmamızın sınırlılıkları gereği, evre terimi anahtar kelime olarak girildiği için spesifik evre konularını içermiş olabileceği düşünülmektedir. Kahyaoğlu (2016) yaptığı çalışmada, evre eğitimi ile ilgili yayınlanan çalışmaların yıllar içerisinde artış gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin hazırlandığı üniversitelere bakıldığında en fazla tezin Gazi niversitesi bünyesinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer niversitelerde ise eğitim ğretim alanında evre konusuna yönelik hazırlanan tezlerin daha az olduğu ortaya görülmektedir. zbey ve şama (2017) da yaptıkları araştırmada 2012-2016 arasındaki yıllarda evre eğitimi kapsamında en fazla tezin Gazi niversitesi’nden yayımlandığı sonucuna ulaşmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin köklü bir geçmişe sahip olması bu sonucun nedeni olarak gösterilebilir.

İncelenen tezlerin enstitülere göre dağılımlarında ise Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırlanan tezlerin belirgin olarak daha fazla sayıda olduğu grlmştir. Eğitim ğretim alanında yapılan çalışmalar incelen-

diğinden bu beklenen bir sonuç olsa da Fen Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü gibi farklı enstitülerde de eğitim öğretim alanına yönelik çevre konusunda tezlerin hazırlanmış olduğu görülmektedir.

Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımlarında ise en fazla tezin İlköğretim Anabilim Dalı'nda hazırlandığı görülmüştür. İlköğretim Anabilim Dalı'ndan sonra ise en fazla tezin Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. 2016 yılında YÖK bünyesinde yürütülen "eğitim fakültelerinin bölüm ve anabilim dalları yönünden yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar sonucunda İlköğretim Bölümü, Temel Eğitim Bölümü olarak yeniden yapılandırılmıştır. İlköğretim Bölümü içindeki Fen Bilgisi Eğitimi ve İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim dallarına ise oluşturulan Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı altında yer verilmiştir. Bu bağlamda bakıldığında anabilim dalları açısından bakıldığında sağlıklı bir değerlendirme yapmak için 2016 ve sonrası tezlerin değerlendirilmesi daha anlamlıdır. Ayrıca az sayıda da olsa İşletme, Kamu Yönetimi gibi eğitim-öğretim alanına daha uzak görülen anabilim dallarında da çevre konusunda eğitim öğretim alanıyla ilgili çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir.

Tez çalışmalarının yürütülmesinden sorumlu olan tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılıma bakıldığında danışmanların en çok doktor öğretim üyesi unvanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu alanda yapılan çalışmalara danışmanlık eden profesör ve doçent unvanına sahip danışmanların sayısı da doktor öğretim üyesi unvanına sahip danışmanların sayısına oldukça yakındır. Bu sonuca göre farklı unvanlara sahip danışmanların çevre konusunda yapılan tez çalışmalarında neredeyse eşit ölçüde görev aldıkları, çevre konusunun son yıllarda genel olarak çalışılması tercih edilen bir konu olduğu söylenebilir.

Tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde, en fazla çevre eğitimi anahtar kelimesinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevre eğitiminden sonra çevre, çevresel tutum, çevre sorunları, çevre bilinci, çevre okuryazarlığı ve çevresel davranış anahtar kelimeleri sıklıkla kullanılmıştır. Altuntaş ve Turan (2016), çevre sorunlarına yönelik yapılan çalışmaların 2015 yılında ağırlıklı olmasına rağmen nicelik olarak yetersiz olduğunu belirtmiştir. Özbey ve Şama (2017) yaptıkları çalışmada, en fazla çalışılan araştırma konularının çevre eğitimi ve çevreye yönelik tutum olduğunu belirtmiştir. Bahar ve Kıras (2017) ise yaptıkları çalışmada, en fazla çevresel tutum ve davranış, çevre bilgisi, çevre eğitimi, çevre sorunları konularına yönelik çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda genellikle çevre eğitime yönelik konular, çevresel tutum, çevre bilinci ve davranışlarının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı, çevresel farkındalık gibi

konuları içeren tezlerin yürütüldüğü görülmektedir. Tez çalışmalarında en az kullanılan anahtar kelimelerin sürdürülebilirlik, su ayak izi ve ekolojik ayak izi gibi anahtar kelimeler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak 2015-2020 yılları arasında eğitim öğretim alanında çevre konusunda analiz edilen tezlerde araştırmamızın sınırlılıklarına dayanarak yada yapılan lisansüstü tezlerde sürdürülebilirlik, su ayak izi ve ekolojik ayak izi konularına çalışmalarda oldukça az yer verildiği söylenebilir.

İncelenen tezlerde araştırma yöntemi olarak en çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntem ise nicel yönetime göre belirgin bir şekilde daha az tercih edilmiştir. Çalışmalarda en az tercih edilen araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olması ise dikkat çekici bir sonuçtur. Altuntaş ve Turan (2016), nicel araştırma yöntemleri temel alınarak yürütülmüş çalışmaların sayısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nicel araştırmalardan sonra ikinci sırada ise nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemin, en az sayıda ise nitel araştırma yöntemlerinin çalışmalarda tercih edildiğini belirtmiştir. Özbey ve Şama (2017) ve Kahyaoğlu(2016) ise yaptıkları araştırmalarda, en çok tercih edilen yöntemin nicel yöntem, en az tercih edilen yöntemin ise karma yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim alanındaki sorunların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan nitel ve karma yöntemlerin daha yaygın olarak kullanılması yapılan çalışmalara derinlik kazandıracaktır (Saraç,2017).

Tezlerde kullanılan araştırma desenleri incelendiğinde ise en fazla tarama modelinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemin tercih edilmiş olması olabilir. Tarama modelinden sonra ise en fazla ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların içeriğinin büyük bir çoğunluğunun çevre eğitime yönelik olması nedeniyle eğitim öncesi ve sonrasındaki durumun karşılaştırılabilmesi için bu modelin tercih edildiği söylenebilir. Araştırmacılar tarafından veri toplama sürecinin daha uzun olması tercih edilmeme nedenleri arasında olabilir. Bahar ve Kiras (2017) yaptıkları çalışmada, inceledikleri makale ve tezlerde araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yönteminin sık kullanıldığını, en çok kullanılan araştırma deseninin ise betimsel/tarama modeli olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, eğitim öğretim alanında çevre konusuna yönelik yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda katılımcı grup olarak ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Kahyaoğlu (2016) yaptığı çalışmada çevre eğitimi alanında en fazla çalışmanın yapıldığı örneklem grubunun ilköğretim öğrencileri (1-8.sınıf) ve öğretmen adayları olduğunu belirtmiştir. Altuntaş ve Turan (2016) da yaptıkları araştırmada, çevre eğitimi alanına yönelik olarak yapılan çalışmaların ortaokul örneklem grubunda yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bahar ve Kiras (2017)

ise yaptıkları çalışmada çevre eğitimi konusunda katılımcı grup olarak en fazla üniversite öğrencileriyle çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmada, tezlerde veri toplama aracı olarak en çok ölçeklerden yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Altuntaş ve Turan (2016) da yaptıkları araştırmada veri toplama aracı olarak en fazla ölçek ve testlerin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Güven vd. (2014) yaptıkları araştırmada, çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok anket kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca, incelenen lisansüstü tezlerde, verilerin analizi için en fazla t-testi analiz yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Kahyaoğlu (2016) yaptığı araştırmada, çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak en fazla t-testi ve frekans/yüzdenin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmacılar tarafından oluşturulan tez inceleme formundaki temalar doğrultusunda Türkiye’de YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı sisteminde 2015-2020 yılları arasında Eğitim-Öğretim alanında “Çevre” konusunda hazırlanan 71 adet lisansüstü tez sistematik olarak incelenmesine yönelik sonuçlar sunulmuştur. Bu bağlamda tezlerin içerik olarak daha farklı temalar doğrultusunda incelenebileceği, tezlerle birlikte makalelerin, projelerin incelenmesi önerilebilir. Çevre konusu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, nitel ve karma yöntem kullanılarak yapılan tezlerin azlığını göz önünde bulundurmaları ve bu doğrultuda çalışmalara yönelmeleri öneri olarak sunulabilir. Bununla birlikte veri toplama, veri analiz yöntemleri ve çalışılacak katılımcı grubu türlerinde de eksiklikleri gidermeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu alanda yapılan çalışmaların çevre ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara içerik, yöntem ve analiz gibi pek çok konuda yardımcı olabileceği ve bundan sonra bu alanda yapılması planlanan çalışmalar için yararlanılabilecek bir kaynak niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altuntaş, E. Ç., & Turan, S. L. (2016). Çevre eğitiminde 2010-2015 yılları arasında yapılan araştırmalar ve eğilimler. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-14.
- Bahar, M., & Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1702-1720.
- Bozkurt, O. (2009). *Çevre eğitimi*, (Ed. Aydoğdu, M., Gezer, K.) içinde Çevre Bilimi, , Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, B. (2008). *İlköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dağdemir, Ö. (2015). *Çevre sorunlarına ekonomik yaklaşımlar ve optimal politika arayışları*. (3. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2009). *22 adımda doğa eğitimi*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- İnel, D , Evrekli, E , Balım, A . (2011). Views of Science Student Teachers about the Use of Educational Technologies in Science and Technology Course . *Journal of Theoretical Educational Science*, 4 (2) , 128-150 .
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M., 2007. İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Güven, E., Kaplan, Z., Varinlioğlu, S., Sungur, K., Gül, K. S., Hamalosmanoğlu, M. ve Bozkurt, O. (2014). Çevre eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi: Türkiye’de mevcut durum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 1-18.
- İlgar, R. (2018). *Ekoloji ve çevre araştırmaları*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Kahyaoglu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 50-60.
- Karakütük, K. (2009). *Lisansüstü öğretim sistemleri*, (Ed. Karakütük, K.) içinde Türkiye lisansüstü öğretim sistemi, Ankara: Pegem Akademi.
- Küçüköğlü, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (12), 27-47.
- Muşlu Kaygısız, G. (2020). Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına, olumlu davranışlarına ve çevre tutumlarına etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(18), 185-200.
- Özbey, Ö. F., & Şama, E. (2017). 2012-2016 Arasındaki yıllarda çevre eğitimi kapsamında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 212-226.

- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125–138.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 133-141.
- Özey, R. (2001). *Çevre sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B., 2008. Çevre Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1–14.
- TDK (2020). *Türk Dil Kurumu sözlükleri, güncel sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (1975). United nations educational, scientific and cultural organization-united nations environment programme. The international workshop on environmental education. Belgrade final report. Paris: UNESCO.
- Varış, F. (1972). *Türkiye’de lisansüstü eğitim (pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yalçınkaya, E., 2012. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Farkındalık Düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 137–151.
- Yaşar, Ş., Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 113-124.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2005). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bölüm 15


EĞİTİMDE WEB 2.0 ARAÇLARI



Behiye CANBAZ¹

Nursel YALÇIN²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı  0000-0002-8195-8223

2 Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,  0000-0002-0393-6408

1. GİRİŞ

Bireyin yaşamı boyunca gelişen teknoloji, hayatın her aşamasında yeniliklere yol ačmıřtır. Geliřen teknolojiyle sınıflara bilgisayarın girmesiyle birlikte eğitimde teknolojinin rolü yadsınamayacak kadar büyük olmuştur. Bu rolün gereği internet teknolojisinin sınıf ortamlarına girmesiyle internet destekli eğitim başlamıştır. Böylelikle 21.yy’da online eğitim, mobil öğrenme, harmanlanmış öğrenme, ters-yüz edilmiş sınıflar, sanal sınıflar, sanal gerçeklik, dijital ykleme, dijital kitap, oyunlaştırma, senkron ve asenkron öğrenme, kitlesel evrimii açık dersler gibi yeni đretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu yöntemler đretmen merkezli geleneksel yaklaşımlardan ziyade öğrenen merkezli ve işbirlikli öğrenme ortamlarını desteklemektedir. Bu yeni yöntemlere göre işlenen derslerde işbirlikli çalışmalar, interaktif etkinlikler, anlık değerlendirmeler, ders öncesi hazırlık ve dev gibi etkinlikler kullanılmaktadır. Bu etkinliklerin hazırlanmasına imkân veren, bireylerin etkileşimde olmasını sağlayan sosyal ağlar web 2.0 teknolojilerindedir (Balcıkanlı, 2010).

Öğrencilerin günlük yaşamlarında sosyal ağları sıklıkla kullanıyor olması eğitimde sosyal ağların kullanılmasını kolaylaştırmıştır (Bosch, 2009; Odabaşı ve diğerleri., 2012). Sosyal ağ siteleri öğrencilerin aşına olduğu platformlar olduğu için derslerde kullanılması durumunda öğrencilerin ilgisini çekmekte ve derse karşı motivasyonlarını arttırmaktadır. 21. yy becerileri öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken, ğretmenlerinde 21. yüz yılın eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde bilgi teknolojilerini kullanması, konuya göre etkili eğitim materyali hazırlaması ve derste etkin katılımı sağlaması gerekir. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrencinin aktif katılımını sağlama, öğrenmeyi oyunlaştırma ve eğlenceli hale getirme, sınıf içinde etkileşimi artırma, öğrenmeyi bireyselleştirme ve öğretimin her zaman ve her yerde gerçekleştirilmesini sağlayan web 2.0 araçlarını kullanmak daha işlevsel olacaktır.

Web 2.0, Ekim 2004’te O’Reilly ve MediaLive tarafından uluslararası bir konferansta beyin fırtınası oturumuyla başlamış ve web tabanlı uygulama ve hizmetlerin ikinci kuşağı olarak tanımlanmıştır (O’Reilly, 2007). Web 2.0 araçları evrimii ortamda bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma, işbirlikli içerik oluşturma ve paylaşma, değerlendirme, dikkat çekme gibi imknları her düzeyde katılımcının zorlanmadan kullanabileceği kolaylıkta sunmuştur (Ajjan & Hartshorne, 2008). Bu yeni nesil teknolojiler sundukları imkânlar doğrultusunda ğretmen ve öğrencilere derste veya ders dışı etkinliklerde kolaylık sağlamaktadırlar (Altıok, Yükseltürk ve ğl, 2016).

Kitabın bu bölümünde eğitimcilerin derslerinde kullanabilecekleri web 2.0 araçları kullanım alanlarına göre kategorilendirilmiş ve bu kategoriler altındaki bazı araçlar tanıtılmıştır.

2. EĞİTİMCİLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

Günümüz öğrenme ortamlarında etkin katılım ve içeriğe katkı sağlama yöntemlerinden biri de web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Son dönemlerde ise bu araçların sayısı gittikçe artmaktadır. Bu nedenle kullanım alanlarına göre araçlar sınıflandırılmaktadır. Tablo 1 de eğitimde kullanılabilecek bazı web 2.0 araçları görülmektedir.

Tablo 1. *Eğitimde Kullanılabilecek Bazı Web 2.0 Araçları*

Kullanım alanları	Web 2.0 Araçları	
Sınıf yönetimi	Edmodo	Google Classroom
	Classdojo	Skype Classroom
	Socrative	Voki
	Flipped Classroom	Zondle
Bulmaca oluşturma	EclipseCrossword	Puzzlemaker
	Learningapps	Quizlet
	Crossword Labs	Jigsaw planet
Çevrimiçi toplantı	Todaymeet	Skype
	Chatzy	Zoom
	Info-fligrd	Google Meet
	Poll Everywhere	Microsoft Teams
Kodlama	Raspberry Pi	Codecombat
	Kodable	Beeacademy
	Kodugamelab	Compute-it
	Scratch	Codemonkey
	W3schools	Codemoji
	Codespark	App Inventor
	code.org	Kodris Alice
Sınav ve quiz yapma	Quizlet	Quickkey
	Easytestmaker	Quizizz
	Kahoot	Socrative
	Examtime	Plickers
	Edpuzzle	Go formative
	Flipquiz	Poll Everywhere
Animasyon hazırlama	Animaker	Goanimate
	Cartoon maker	Voki
	Powtoon	Joomla
Sunum hazırlama	Prezi	Emaze
	Powtoon	Nearpod
	Canva	Slideshare
	Actionbound	Zentation

Kavram haritası & Zihin haritası	Groupmap	Padlet
	Coggle	zoho.com
	draw.io	Mindmeister
	Thinglink	Popplet Bubbl.us
Etkileşimli içerik oluşturma	Oppia	Decktoys
	Learningapps	Mentimeter
	Canva	
Artırılmış gerçeklik	Animal 4D	Aurasma
	Quiver	Google Expeditions
	4D Anatomy	Celestia
Karekod araçları	Goqr.Me	Plickers
	Kaywa	Unitag
	Qrstuff	
Kelime bulutları	Wordart	Wordle
	Worditout	TagCrowd
		Poll Everywhere
E-Kitap	Cube Creator	Calameo
	Wattpad	My Storymaker
	Issuu	Book Creator
	Tikatok	My Storybook
	Ourboox	Flipsnack
	Storyjumper	Storybird
	Minibook A3-A4	Flippingbook
		Joomag
Dijital ykleme	iMovie	Animoto
	Slide.Iy	Storybird
	Powtoon	Glogster
	ToonDoo	Tellagami
	Audacity	Wevideo
	Storyboardthat	Comic Book
	Kidblog	Sutori

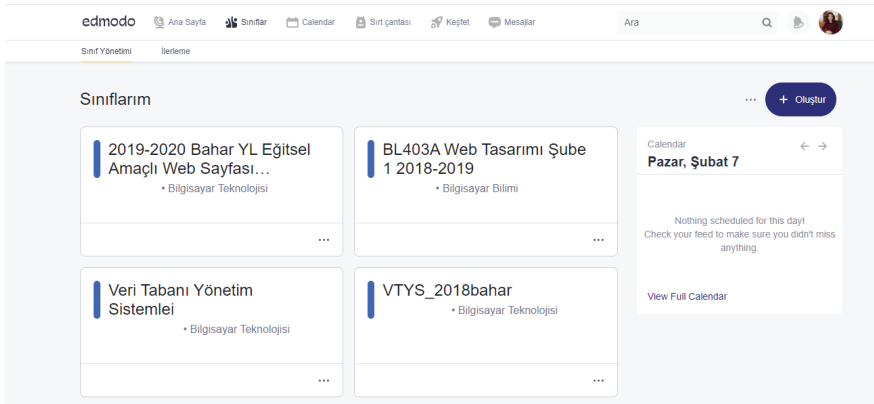
Öğretmenlerin materyal hazırlama, lme değerlendirme ve dersi planlama aşamalarında kullanabilecekleri binlerce web 2.0 aracı bulunmaktadır. Bu web 2.0 araçları sınıf yönetimi, bulmaca oluşturma, evrimii toplantı, kodlama, sınav yapma, animasyon hazırlama, sunum hazırlama, kavram haritası oluşturma, etkileşimli içerik oluşturma, artırılmış gerçeklik uygulamaları, karekod, kelime bulutu, e-kitap ve dijital ykleme başlıkları altında kategorilendirilmiştir. Kategorilendirilen araçlar arasından kullanımı kolay olan, Türkçe dil desteği bulunan ve ücretsiz olan uygulamalar seçilmiştir. Her başlık altında seçilen web 2.0 araçları tanıtılmıştır.

2.1. Sınıf Yönetimi Araçları

Öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamın orkestra şefi olan öğretmenin, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak öğrencilere rehberlik etmesi, işbirlikli öğrenmeyi sağlaması, öğrenenin sorumluluğunu alması ve değerlendirmelerin sağlanabilmesi için sınıf yönetimi araçları kullanılabilir. Edmodo, Classdojo, Socrative, Flipped Classroom, Google Classroom, Skype Classroom, Voki ve Zondle web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Bu araçlardan Edmodo, classdojo ve voki'nin özelliklerine yer verilmiştir.

2.1.1. Edmodo

Edmodo öğretmen, öğrenci ve veliler için hazırlanmış olan tamamen ücretsiz bir sınıf yönetimi aracı ve sosyal ağıdır.



Şekil 1. Edmodo sınıflar öğrenci ekranı

Siteye üye olarak sınıf oluşturulması ve oluşturulan sınıfın kodunu öğrencilerle paylaşılması gerekmektedir. Öğrenciler sınıf kodu ile oluşturulan sanal sınıfa dahil olarak yapılan paylaşımları görüntüleyebilir. Tüm yaş düzeylerinde kullanım için uygundur. Öğretmenlerin not takibi yapabildikleri, anket oluşturdukları, ödev verdikleri ve çevrimiçi sınav yapabildikleri bir platformdur (Echols & Tipton, 2012). Web üzerinden kullanılabilirdiği gibi mobil uygulaması da mevcuttur ve yeni güncellemelerde sosyal uygulamalar gibi bildirim gelmektedir. Şekil 1'de görüldüğü gibi öğrenci hesabında öğrencinin kayıtlı olduğu sınıflar görülmektedir.

2.1.2. Classdojo

Daha mutlu derslikler sloganıyla bilinen, Türkçe dil desteği bulunan sanal sınıf yönetimi aracıdır. Ödevlere karşı pozitif tutum kazandırmayı hedeflemektedir. Sistemde her öğrenci için mojo adında bir avatar bulunmaktadır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için uygundur. classdojo.com adresinden kayıt olarak kullanılabilirdiği gibi mobil uygulaması da bulunmaktadır. Öğretmen bu uygulamada sınav yapabilir, ödev verebilir, yok-

lama alabilir, grup oluşturup işbirlikli çalışmaya teşvik edebilir. Raporlama özelliğinde veliler ile nelerin paylaşılacağı sistem üzerinden seçilmektedir.

2.1.3. Voki

Oluşturulan karakteri (avatarı) farklı dillerde konuşurmayı ve yapılan çalışmayı gerek sosyal medya gerek internet siteleri gerekse de mail olarak paylaşmaya imkân veren bir Web 2.0 aracıdır. Voki Web 2.0 uygulamasının 25 dil özelliği bulunmaktadır. Voki, Voki Classroom ve Voki Presenter olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Voki’de karakter ile ilgili düzenlemelerin olduğu ekran şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Voki ve Voki karakter düzenleme ekranı

Voki aracı ücretsiz, diğer bölümler ise ücretlidir. Voki Web 2.0 uygulaması internet tabanlı bir sistem olduğu için bilgisayar, akıllı telefon ve tablet ortamlarında rahatlıkla çalışmaktadır. Öğrencilerin bireysel sorumluluk alma, hayal gücü, yaratıcı düşünme gibi becerilerin gelişmesinde etkilidir. Öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak ders sırasında motive etmek amacıyla kullanılır.

Voki; sanal sunum aracı olarak ve sınav aktiviteleri için kullanılır. Voki, öğrencilerin anlamakta zorlandığı konuları daha eğlenceli hale getirerek daha verimli ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturmaktadır.

2.2. Bulmaca Oluşturma Araçları

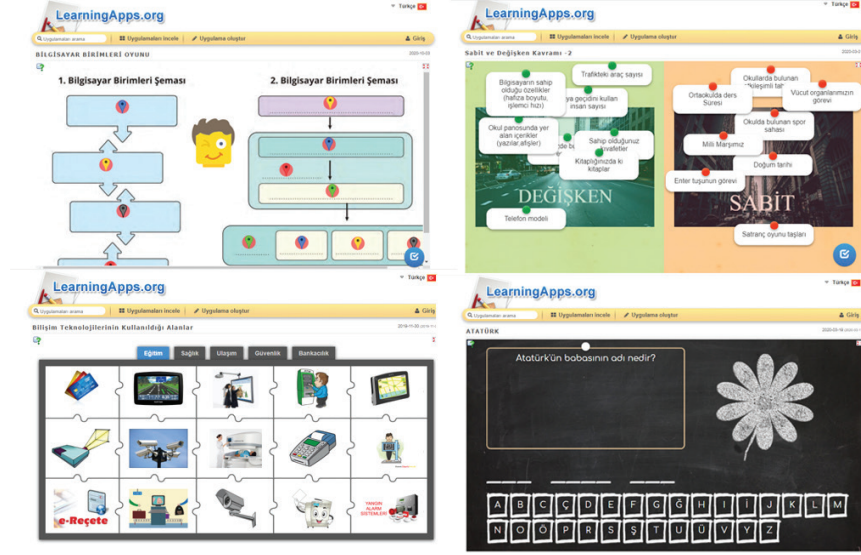
Derste öğrencilerin motivasyonunu sağlama, öğrenmelerini kontrol etme, sınıf içi etkileşim sağlama ve eğlenerek öğrenmeleri için eğitim ortamlarında bulmaca araçları kullanılmaktadır. EclipseCrossword, Learningapps, Crossword Labs, Puzzlemaker ve Quizlet web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Learningapps ve Crossword Labs’ın özelliklerine yer verilmiştir.

2.2.1. Learningapps

Bulmaca oluşturma araçlarından olan bu araca learningapps.org üzerinden erişim sağlanmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde kullanılmaktadır. Öğrencilerde bağımsız öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu web 2.0 aracı tamamen ücretsiz,

Türkçe dil desteği bulunan bir platformdur. Öğrencilerde bağımsız öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Eğitimcilerin çeşitli çevrimiçi etkinlikleri; eşleştirme, boşluk doldurma, kelime ızgaraları, bulmacalar, haritalar, test, oluşturmalarına olanak tanıyan platformdur (Learningapps, 2020). Öğretmenlerin pekiştirme, kavrama, anlama, konu tekrarı, öğrenmelerin kalıcı hale gelmesini destekleyen ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Learningapps platformundan yapılabilecek aktivitelere örnek Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Learningapps programında hazırlanan aktiviteler

2.2.2. Crossword.labs

Hızlı ve pratik bir şekilde bulmaca hazırlamaya yarayan bir web sitesidir. Herhangi bir üyelik veya ücret gerektirmeyen uygulamadır. Uygulamada yapılan bulmaca şekil 4'te görülmektedir.

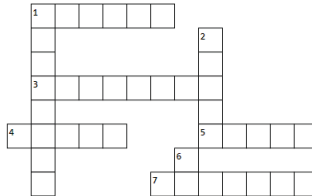
Crossword Labs

[Make a Crossword](#) [Find a Crossword](#) [About](#) [Login/Sign Up](#)

Bulmaca

≡ Share Focus Mode Print

[Instructions](#) | [Embed](#) | [Edit](#)



Şekil 4. Crossword Labs uygulamasında hazırlanan bulmaca

Hazır bulmacalar sunmakla birlikte kendi bulmacalarımızı oluşturmamızı sağlar. Yazılılarda veya derste pekiştireç amaçlı bulmaca kullanımı eğlenceli bir ortam oluşturulmasını sağlar.

2.3. Çevrimiçi Toplantı Araçları

Yüzyüze yapılan eğitim veya toplantılardan farklı olarak online toplantı ve derslerde farklı yaklaşımlar izlenmektedir. Bu süreçlerde ders yönetimini kolaylaştıracak çevrimiçi toplantı araçları kullanılmaktadır. Zoom, Chatzy, Poll Everywhere, Skype, Google Meet, Microsoft Teams web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Zoom ve poll everywhere araçlarının özelliklerine yer verilmiştir.

2.3.1. Zoom

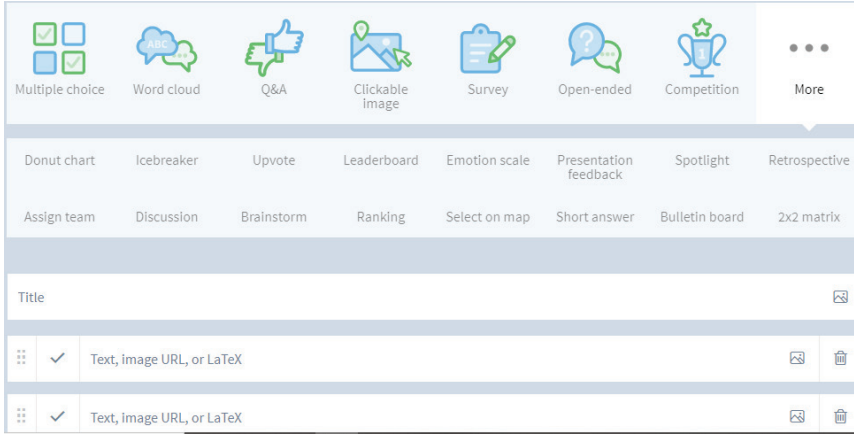
Pandemiden dolayı yüz yüze eğitimin yapılamadığı günümüz şartlarında, uzaktan eğitim derslerinde en çok kullandığımız uygulama olmuştur. Çevrimiçi toplantı araçlarından olan Zoom, 2011 yılında Cisco Systems ve WebEx ortaklığıyla kurulmuştur. 2013 yılında tam anlamıyla hizmet vermeye başlamış ve günümüzde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Zoom telefon, tablet ve bilgisayarlarda kullanılabilen bir web 2.0 aracıdır. Zoom'un sunduğu imkânlar;

- Toplantı
- Video Webinar
- Konferans odası
- Telefon iletişimi
- Mesajlaşma'dır.

Bu imkânlardan yararlanabilmek için bilgisayarınıza, telefonunuza veya tabletinize uygulama marketlerinden zoom uygulamasını indirip kurabilirsiniz. Kurulum gerçekteştikten sonra mail adresi ile kaydolmanız yeterlidir. Bundan sonra isteğe bağlı olarak toplantı başlatabilir veya var olan bir toplantıya katılım sağlanabilir. Zoom uygulaması 100 kişi ve 40 dakikalık görüşme ile sınırlı olarak ücretsiz kullanım sağlamaktadır. Daha uzun süre ve daha fazla kişinin katılım sağlayacağı toplantılar için satın alınması gerekmektedir.

2.3.2. Poll Everywhere

Ücretli ve ücretsiz kısımları olan bir çevrimiçi toplantı aracıdır. Toplantı sırasında katılımcılarla etkileşime girmeyi sağlayan anketler uygulanabilmektedir. Şekil 5'te görüldüğü gibi çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular hazırlamanın yanı sıra kelime bulutları da oluşturulabilmektedir.



Şekil 5. Poll Everywhere'de aktiviteler penceresi

Poll everywhere uygulamasını kullanabilmek için hesap oluşturmak gerekir. Hesap oluşturduktan sonra web tabanlı hesapta soru oluşturup ve saklanabilir. Yapılan anketin sonuçlarının grafiksel olarak görüntüsü verilir. Sanal bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini test etmek için kullanılabilir.

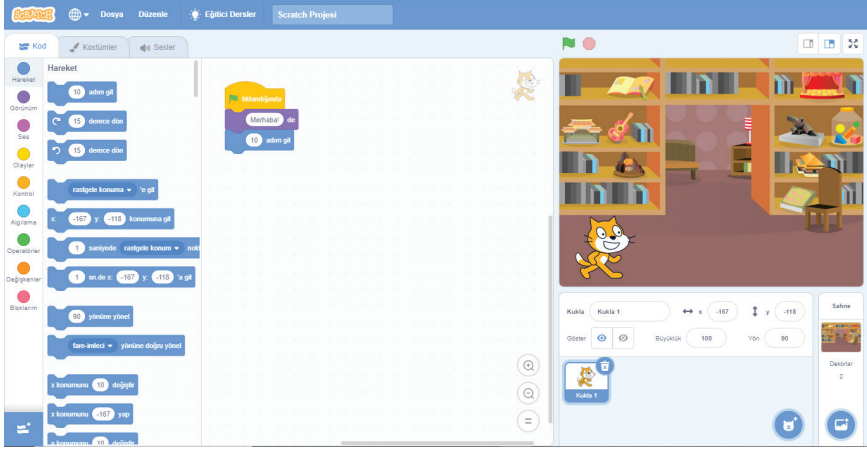
2.4. Kodlama Araçları

Kodlama, günümüzde yabancı dil öğrenmek kadar önemli ve gereklidir. 21. yy'da öğrenenlere küçük yaşlardan itibaren karar verme, problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntemlerden biri de çevrimiçi kodlama araçları kullanmaktır. Raspberry Pi, Kodable, Kodugamelab, Scratch, W3schools, code.org, App Inventor web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Scratch ve code.org araçlarının özelliklerine yer verilmiştir.

2.4.1. Scratch

Blok tabanlı kodlama programı olan Scratch, MIT Medya Lab'ında yer alan Lifelong Kindergarten grubu tarafından geliştirilen ücretsiz bir yazılımdır. Bu program, internet üzerinden çevrimiçi olarak kullanılabilirdiği gibi bilgisayara indirip kurulum yapılarak çevrimdışı olarak da kullanılabilir. Programı çevrimdışı kullanmak için <https://scratch.mit.edu/download> adresinden indirilir. Programı çevrimiçi kullanmak için ise <https://scratch.mit.edu/> adresinden kayıt yapılır. Çevrimiçi kullanımda yapılan çalışmalar kişilerle paylaşılabilir.

Scratch blok tabanlı kodlama programı olduğu için şekil 6'da görüldüğü gibi hazır kod blokları bulunmakta ve sürükle bırak yöntemiyle etkileşimli proje, hikâye veya animasyonlar hazırlanabilmektedir. Algoritmik düşünme ve problem çözme becerileri kazandırma amacıyla kullanılmaktadır.



Şekil 6. Scratch çalışma ekranı

2.4.2. Code.org

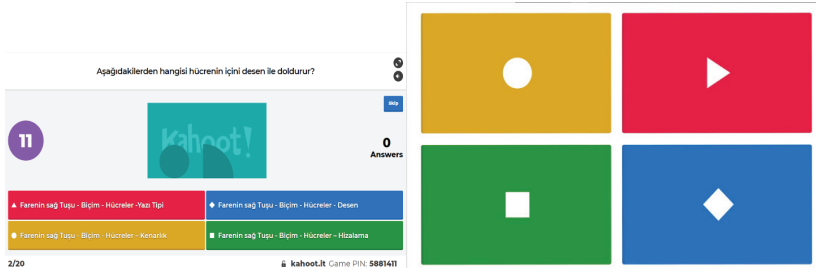
Tüm özelliklerinin ücretsiz bir şekilde kullanıldığı kodlama öğretim araçlarından biridir. Uygulamanın Türkçe dil desteği bulunmaktadır. İçerisinde kodlamanın temeli olan algoritma dersleri yer almaktadır. Algoritma derslerinin yanında kod yazılan, gerektiğinde oyun veya web tasarımının yapılabildiği bir araçtır. Öğretmenler uygulamaya üye olduktan sonra öğrencilerini ekleyerek onların gelişimini takip edebilirler.

İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde kullanılmaktadır. Öğrencilerin algoritmik düşünme, yaratıcılık ve tasarım gibi becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar.

2.5. Sınav ve Quiz Araçları

Web 2.0 araçları ders ortamlarını oyunlaştırma ile daha etkili hale getirmektedir. Sınıf içinde biçimlendirici değerlendirmeler ve öğrencinin derste aktif olduğu öğrenmeler için bazı web 2.0 araçları bulunmaktadır. Quizlet, Kahoot, Examtime, Edpuzzle, Flipquiz, Quizizz, Socrative, Plickers bu araçlardan sadece bir kaçıdır. Kahoot, flipquiz, plickers ve socrative araçlarının özelliklerine yer verilmiştir.

2.5.1. Kahoot



Şekil 7. Kahoot soru ve cevap ekranı

Kahoot öğrencilerin oynayarak öğrenebilecekleri bir ortama sahip ücretsiz platformdur. 2012’de Johan Brand, Jamie Brooker ve Morten Versvik tarafından kurulmuştur (Mete, Batıbay, 2019). Kahootta öğretmen kendine hesap oluşturur. Oluşturduğu hesapta öğrencileri için ders öncesinde veya ders esnasında sınav, anket veya bir tartışma oluşturabilir. Oluşturulan sınavın PIN kodunu öğrencileri ile paylaşır ve öğrenciler isterse telefonda isterse bilgisayardan o kodu girerek sınava katılırlar. Katıldığı cihazdan ekranda gördüğü şıklara karşılık gelen şekli işaretler (Şekil 7).

Doğru ve yanlış sayıları öğretmenin ekranında senkron bir şekilde görülür. Her sorudan sonra öğrencilerin kaç puan kazandığı ve etkinlik bittiğinde sonuçlar ekranda çetele halinde görüntülenir. Oluşturulan quize vakit sınırlaması getirilerek öğrenciye ders dışında ödev verilebilir (Dellos, 2015). Yapılan çalışmalara göre Kahoot kullanımı derste öğrencileri motive etmekte, değerlendirme ve sınav yapma gibi işlemleri oyunlaştırdığı için öğrencilerin de kaygı düzeyini azaltmaktadır (Mete & Batıbay, 2019; Çetin & Solmaz, 2020).

2.5.2. Flipquiz

2014 yılında geliştirilen bir araçtır. Öğretmenler için üyelik gerektirirken öğrenciler için herhangi bir üyelik gerektirmemektedir. Öğretmenler bu platform üzerinden kolay bir şekilde sınavlar oluşturup uygulayabilirler. Uygulama da altı kategoride ve en fazla beş soru olmak üzere sınav hazırlanabilmektedir. Doğru-yanlış, kısa cevaplı, klasik soru, boşluk doldurma türlerinde sorular oluşturulmaktadır. Ücretsiz sürümü ile birlikte ücretli sürümü mevcuttur. Arslan yaptığı çalışmada FlipQuiz’in, arayüzü ve işleyişi ile derse katılım göstermeyen öğrencilerde bile merak uyandırarak sürece dâhil olmalarını sağladığını belirtmiştir (Arslan, 2019).

2.5.3 Plickers

Plickers, web 2.0 araçlarından sınav ve değerlendirme uygulamasıdır. Kullanımı basit ve eğlencelidir. Tamamen ücretsiz ve web tabanlı bir uy-

gulamadır. Diğer değerlendirme araçlarından farklı olarak QR Kod özelliği bulunmaktadır.

Öğretmen hazırladığı soruları projeksiyon yardımıyla ekrana yansıtır, öğrencilerde soruları qr kod kartları ile cevaplar. Cevaplar öğretmenin telefonunun kamerasıyla taranır ve anında değerlendirilir. Değerlendirme sonunda sonuçlar kaydedilir ve öğretmen raporlar bölümünden sonuçlara erişebilir. Plickers kullanılarak yapılan ölçme ve değerlendirmeler etkili ortamlar oluşturmakta ve öğrenciler için ilgi çekici ortam oluşturduğu için derse aktif katılımı sağlamaktadır (Siau, Sheng ve Nah, 2006).

2.5.4. Socrative

Ücretli ve ücretsiz özellikleri olan çevrimiçi test oluşturma aracıdır. İl-köğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde kullanılmaktadır. Oyunlaştırma ve etkileşim özellikleri ile öğrencilerin bağımsız öğrenme, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirir. Web ve mobil uygulama platformlarında kullanılabilir. Kullanımı için üye olup sistemde oda oluşturarak, oda koduyla öğrencilerin sisteme erişmesini sağlamak gerekir. Socrative’de çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve kısa cevaplı soru seçenekleriyle testler oluşturulmaktadır. Test uygulanırken isterseniz anında geri bildirim verin isterseniz sorular siz ilerlettike çözülsün isterseniz de öğrencilerin sorular arasında gezinmesini sağlayabilirsiniz.

2.6. Animasyon Hazırlama Araçları

Sınıf ortamında uygulanamayacak veya soyut konuları sınıf ortamına taşıyarak öğrencilerde yaşanmışlık hissi uyandırmak ve dikkat çekme amacıyla web 2.0 araçları ile hazırlanan animasyonlar kullanılmaktadır. Goanimate, Animaker, Powtoon, Joomla bu araçlardan sadece bir kaçıdır. Goanimate ve powtoon araçlarının özelliklerine yer verilmiştir.

2.6.1. Goanimate

2007’de GoAnimate olarak kurulan Vyond, işletmelerin ve bireylerin kendi videolarını kolayca üretmelerine yardımcı olmuştur(<https://www.vyond.com/company/about/>).

- Buton ve açılır menüleriyle tipik web arayüzünde gezinme sağlar.
- Eğitmenler hem sınıf içi hem de sanal video tabanlı ödevler geliştirebilirler.

Basit ve hızlı bir şekilde video oluşturmak için, kullanıcılar temayı, karakterleri seçer, karakter başına metin girer, her karakter için duygusal ifadeleri tanımlar ve karakterlerin dil tercihlerini ayarlamak için adım adım bir süreçten geçerler(Stratton, 2014).

2.6.2. Powtoon

Animasyonlu sunumlar ve açıklayıcı videolar oluşturmak için oluşturulmuş bulut tabanlı animasyon aracıdır. Powtoon uygulamasının hem ücretli hem de ücretsiz seçenekleri mevcuttur. Kullanımı oldukça kolay ve dikkat çekici bir uygulamadır. İlköğretimden yükseköğretime tüm kademelerde kullanılabilir. Öğrencilerde tasarım, yaratıcılık ve kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğrencilerin teknolojiye olan ilgisi kullanılarak daha eğlenceli ders ortamı sağlanabilir. Powtoon ile hazırlanan etkileşimli animasyonlar öğrencileri derse karşı motive eder, derse katılımlarını artırır. Derse karşı ilgisi artan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşır ve kalıcı öğrenme gerçekleşir.

2.7. Sunum Hazırlama Araçları

Öğretmenlerin, öğrenenin dikkatini çekme, birden fazla duyu organına hitap etme ve konularda kalıcılığı sağlamak için kullanacağı interaktif sunum hazırlama araçları vardır. Prezi, Powtoon, Emaze, Nearpod, Slideshare, Zentation web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Emaze ve prezi araçlarının özelliklerine yer verilmiştir.

2.7.1. Emaze

Çevrimiçi sunumlar oluşturmaya ve paylaşmaya olanak tanıyan yeni nesil bir Web 2.0 aracıdır. Eğitimciler genellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde sunum hazırlayıp paylaşmak için kullanmaktadır. Geleneksel olarak bilinen powerpoint'in dışında dersi ilgi çekici hale getirmek için kullanılacak güncel araçlardan bir tanesidir. Hazır şablonlar, otomatik çeviri, çoklu ulaşım, html5 desteği ile sunum hazırlarken tercih edilen platformdur.



Şekil 8. Emaze uygulamasında hazırlanan sunum

Kısıtlı özellikleri ile ücretsiz versiyonu ile birlikte aylık belli bir ücret karşılığında ücretli sürümü ile ek özellikler sunmaktadır. Öğrencilere sunum ödevleri verilerek kendini ifade etme, yaratıcılık ve tasarım becerileri geliştirilebilir. Emaze uygulamasında hazırlanan bir sunum şekil 8’de verilmiştir.

2.7.2. Prezi

Prezi, çevrimiçi sunum oluşturmak için kullanılan yeni nesil web 2.0 aracıdır.

- Genellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde kullanılmaktadır.
- Öğrencilerin kendini ifade etme ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
- Prezi’ye, facebook ve twitter hesaplarıyla bağlanılabildiği gibi Prezi’den alınan hesaplarla da öğretmen ve öğrenci hesabı açılmaktadır.
- Ders sunumları veya proje portfolyoları paylaşarak değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Sunumlara görsellik kazandıran, zengin içerik sayesinde ilgiyle takip edilen slaytlar oluşturmayı sağlayan çevrimiçi bir sunum aracıdır.
- Prezi’de, istenilen yerleri vurgulamak için zoom yapılabilir.
- Prezi swf, pdf gibi dosyaları desteklediği için çeşitli dosyalar eklenerek sunum hazırlanabilir.

Tüm sunumlar bulutta saklanır, istenildiğinde üzerinde değişiklik yapılabilir hatta davet edilen kişiler ile birlikte aynı sunum üzerinde çalışılabilir. Ayrıca, bütün sunumlar bilgisayara indirilebilir. Şekil 9’da prezi’de yapılmış bir sunum görülmektedir.



Şekil 9. Prezi uygulamasında hazırlanan sunum

haritaları pdf şeklinde kaydedilebilir, e-mail gönderilebilir, facebook veya twitter üzerinden paylaşılabilmektedir.

2.8.3. Padlet

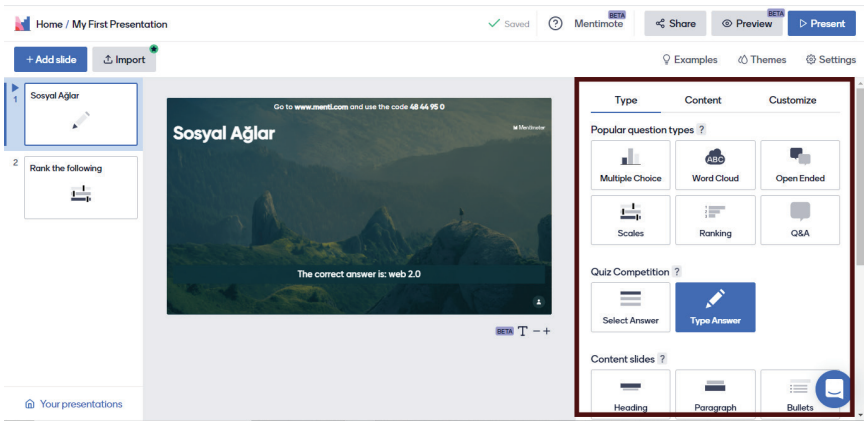
Padlet eş zamanlı, tüm sınıfın katılımını teşvik etmek için kullanılabilir. Ücretsiz, çoklu ortam destekli bir sanal duvar aracıdır. Sanal duvar olarak kullanımının yanı sıra kavram haritası oluşturmak için kullanılabilir. Padlet, çeşitli cihazlarda çalışır, katılımcıların hesap oluşturmalarını gerektirmez. 29 dilde kullanım sağlamaktadır. Hemen hemen bütün dosya türlerini desteklemektedir (<https://tr.padlet.com/features>). Padlet'te öğrenciler yazı yazabilir, bağlantı yapıştırabilir, ses, video veya belge eklenebilir. Oluşturulan çalışmayı dışa aktarmak için çeşitli seçenekleri vardır (Fuchs, 2014).

2.9. Etkileşimli İçerik Oluşturma Araçları

Ders aralarında anlık olarak öğrenileni ölçme ve değerlendirme, etkileşimli bir şekilde soru çözme, yarışma yapma gibi öğrenmeyi zevkli hale getiren web 2.0 araçları bulunmaktadır. Oppia, Learningapps, Canva, Mentimeter bu araçlardan sadece bir kaçıdır. Mentimeter ve canva'nın özelliklerine yer verilmiştir.

2.9.1. Mentimeter

Mentimeter bulut tabanlı ve açık kaynak yeni nesil etkileşimli içerik oluşturma araçlarından biridir. Ders öğrenciler kendi cihazlarını getirebilir ve böylece akıllı telefonlarını, tabletlerini veya dizüstü bilgisayarlarını sınıf etkinlikleri için kullanabilirler. Öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Donanım, uygulama veya kurulum gerektirmez.



Şekil 11. Mentimeter içerik hazırlama ekranı

Şekil 11'de görülen ekranda çeşitli içerikler oluşturulabilir. Bu içerikler;

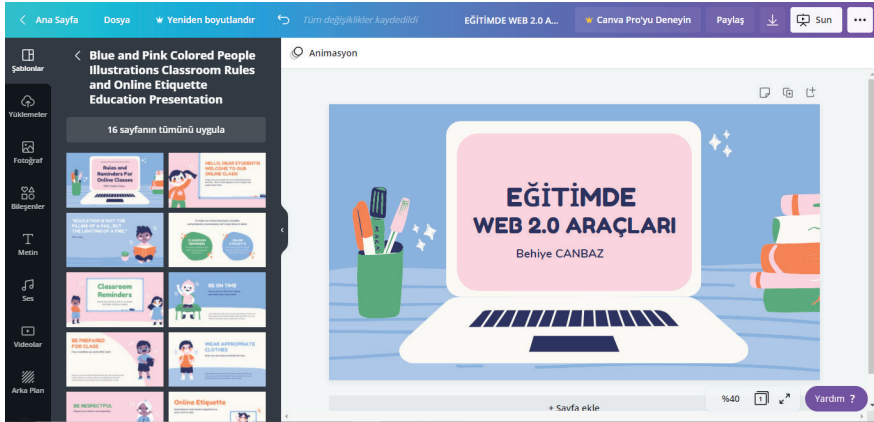
- Canlı geri bildirim
- Yoklama
- Değerlendirme sınavları
- Etkileşimli sunumlar
- Kelime bulutları olabilir.

Web tabanlı bir uygulama olduğu için ekran paylaşımı yazılımlarıyla uyumludur. Mentimeter’de açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış veya likert tipi sorular hazırlanabilmektedir(Rudolph, 2018).

2.9.2. Canva

Web tabanlı ve mobil uygulama şeklinde kullanılabilen etkileşimli içerikler oluşturma imkânı sunan web 2.0 aracıdır. Sürükle bırak yöntemiyle kullanılmaktadır. Öğretmenler için ücretsiz üyelik imkânı sunan bir uygulamadır.

Okul Öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendini ifade etme, yaratıcılık ve tasarım becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.



Şekil 12. Canva sunum hazırlama ekranı

Canva'nın sunduğu imkânlar;

- İnfografik hazırlama
- Poster hazırlama
- Sosyal medya gönderisi oluşturma
- Kapak sayfaları hazırlama
- Sunum hazırlama

- Öğrenciler için çalışma yaprakları, ders programı gibi görseller oluşturma

- Zaman çizelgesi hazırlama.
- Kavram haritaları oluşturma
- Animasyonlar yapma
- Ortak çalışma yapma
- Sanal sınıf oluşturma
- Video düzenleme işlemleri yapmaya fırsat vermektedir.

Canva aynı zamanda Chromebook ve tam fonksiyonlu çapraz platform için optimize edilmiş bir platformdur. Şekil 12’de canva programındaki sunum hazırlama ekranı görülmektedir.

2.10. Artırılmış Gerçeklik Araçları

Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ortamlarının tehlikeli veya maliyetli olması sebebiyle getirilememesi durumunda sınıf ortamlarında etkinliklerin gerçekleştirilebilmesini sağlayan teknolojilerdir. Böylelikle daha fazla duyu öğrenmeye dahil edildiği için öğrencilerin soyut kavramları öğrenmesini kolaylaştırmaktadırlar. Quiver, 4D Anatomy, Aurasma, Google Expeditions, Celestia web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Google expeditions ve quiver’in özelliklerine yer verilmiştir.

2.10.1. Google Expeditions

Google’ın tanıttığı Expeditions programı eğitim liderliğindeki sanal gerçeklik saha gezilerini ve artırılmış gerçeklik deneyimi sunmayı kolaylaştırmaktadır(<http://google.com/edu/expeditions>). Google Expeditions, K-12 sınıfı için özel olarak tasarlanmış bir sanal gerçeklik platformudur. Tablet kullanan bir öğretmen, öğrencilerinin turlarına rehberlik edebilir. Rehberli tur sırasında bir öğretmen önemli yerleri vurgulayabilir ve öğrencilerin görüntüledikleri hakkında bilgi verebilir. Google Expeditions'a erişmek için, bir öğretmenin Expeditions programına kaydolması gerekir(Brown & Green, 2016).

2.10.2. Quiver

Artırılmış gerçeklik teknolojisini kullanan web 2.0 araçtır. Quiver genellikle anaokulu ve ilkokul için uygundur. Bu uygulamayı kullanmak için üye olmaya gerek yoktur. Web sitesinden ücretsiz etkileşimli materyali indirip telefon veya tablete yüklenecek uygulamayla materyali gözlemlemek yeterli olacaktır. Artırılmış gerçeklik araçlarıyla etkileşimli çalışma kâğıtları, panolar, ders notları hazırlayıp öğrencilerin ders başarısını artırılır. Sınıfa gerçeğinin getirilemeyeceği konularda canlandırmalar veya simü-

lasyonlar ile kısıtlı bir ortamda dahi basit bir şekilde uygulayıp öğrenciler derse karşı motive edilebilir.

Şekil 13'te uygulama kullanıldığında ortaya çıkan artırılmış gerçeklik görüntüsü yer almaktadır.



Şekil 13. *Quiver artırılmış gerçeklik görüntüsü*

2.11. Karekod Oluşturma Araçları

Quick response (hızlı cevap) olarak adlandırılan bu araçlar hızlı bir şekilde veri transferi sağlar. Oluşturulan metin, görsel, artırılmış gerçeklik, video, sınav, harita, sanal müze gibi uygulamaların karekoddan aktarılmasıyla kullanılmaktadır. Goqr.Me, Kaywa, Qrstuff, Unitag web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Goqr.me ve qrstuff'in özelliklerine yer verilmiştir.

2.11.1. Goqr.me

Goqr.me aracında ücretsiz bir şekilde qr kod oluşturulabilmektedir. Bu qr kod siyah beyaz veya renkli biçimde olabilmektedir. Bu araçta hazırlanan içeriğe erişimin sağlanması için metin, url, sms, mail gibi gerekli bilgileri doldurulmalıdır. Oluşturulan qr kodu EPS, SVG, JPG, PNG, GIF formatlarında indirilebilir. Sınıf içinde öğrencilerin düzeyine göre içerikler hazırlanıp onlar qr kodlara yüklenirse her öğrenci kendi çalışma kısmını açarak gelişimini devam ettirebilir.

2.11.2. Qrstuff

<http://www.qrstuff.com/> adresinden karekodlar üretilmektedir. Tamamen ücretsizdir. İstenilen veri türü seçilerek ve içerik yüklenerek karekod oluşturulmaktadır.

2.12. Kelime Bulutu Oluşturma Araçları

Kelime bulutu, belli bir konuyla alakalı kelimelerin bir şekil ve düzen içinde değişik boyutlarda bir araya gelmesiyle oluşmuş yapılar olarak tanımlanır. Sınıfları renklendirmek, öğrencilere eğlenceli ödevler vermek için kullanılmaktadır. Wordart, Worditout, Wordle, TagCrowd web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Wordart ve worditout araçlarının özelliklerine yer verilmiştir.

2.12.1. Wordart

Kelime bulutları öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri akılda tutmasına yardımcı olmak için veya derse dikkati çekmek için kullanılabilir. Kelime bulutu oluşturmak için kullanılabilecek olan WordArt uygulaması ücretsizdir. Kullanımı için yapılması gereken sisteme kayıt olmak ve sonrasında derse uygun kelime bulutunu hazırlamaktır. Örnek olarak web 2.0 araçlarından bazıları kelime bulutu oluşturularak şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. WordArt'ta hazırlanan kelime bulutu

2.12.2. Worditout

Kullanımı ücretsiz ve sisteme kayıt olmayı gerektirmeyen kelime bulutu oluşturma aracıdır. Eğlenceli kelime bulutlarını oluşturduktan sonra resim dosyası halinde indirebilir, paylaşabilir veya web sitesinin içine yerleştirilebilir.

2.13. E-Kitap Oluşturma Araçları

Geleneksel ders kitaplarından farklı olarak çoklu ortam özellikleri sayesinde eğitim ortamlarında daha etkili olmaktadır. E-kitaplar kullanıcı ve okuyucu arasında etkileşim kurmakla birlikte eğlenceli öğrenme ortamları oluşturmaktadır.

Wattpad, Issuu, Ourboox, Storyjumper, Minibook A3-A4, Tikatok, Calameo, My Storymaker, Book Creator, My Storybook, Flipsnack, Storybird, Flippingbook, Joomag web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Wattpad, my story book ve storyjumper'ın özelliklerine yer verilmiştir.

2.13.1. Wattpad

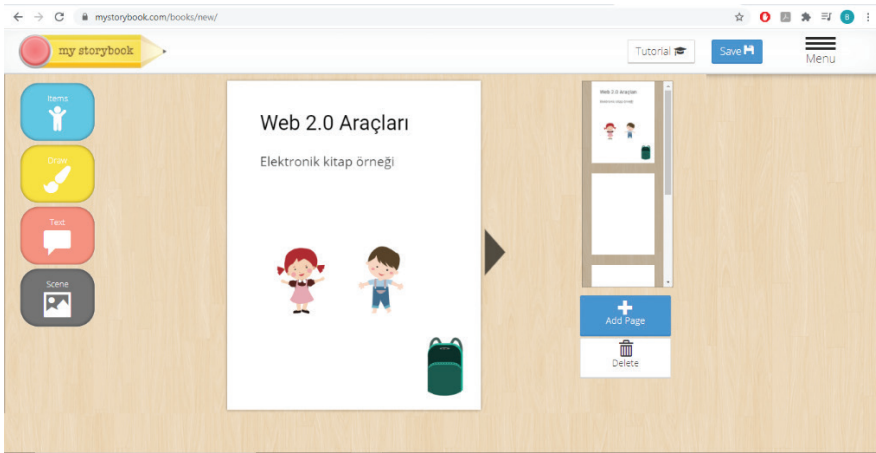
Web sayfası ve mobil uygulama şeklinde bulunan bir e-kitap uygulamasıdır. İçerisinde kısa hikâyeler yer almaktadır. Hikâye yazan herkes bu uygulamada hikâyesini paylaşır ve diğer okuyucular hikâyeleri okuyabilir. Uygulamayı kullanabilmek için üye olunması gerekmektedir. Hikâyeleri yorumlama, paylaşma ve oylama seçenekleri vardır. Sınıf içinde, öğretmen ve öğrenci arasında ve öğrenciler arasında etkileşimin artmasında oldukça etkili bir araçtır.

2.13.2. My Story Book

My story book dijital kitap yazma platformudur. Kullanmak için herhangi bir uygulama indirmeye gerek yoktur. Tamamen ücretsiz bir web 2.0 aracıdır.

Uygulamada e-kitap hazırlama ekranı şekil 15'deki gibidir.

Platform daha eğlenceli olduğu için ilköğretim öğrencilerine hitap eden içeriğe sahiptir. Öğrencilerle hazırlanan kitap paylaşılabilir ve kitap-taki etkileşim kısımları sayesinde değerlendirmeler yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin tasarım, yaratıcılık ve kendini ifade etme becerileri gelişir.



Şekil 15. *Mystorybook e-kitap hazırlama ekranı*

2.13.3. Storyjumper

Storyjumper e-kitap yazma araçlarından biridir. Grup olarak kitap yazıp paylaşma imkânı vermektedir. Google classroom bağlantısı vardır. Sınıf oluşturularak öğrencilerle beraber veya istenilen kişilerle birlikte kitap yazılabilmektedir. Genellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde kullanılmaktadır. Ortak çalışma yürütülen kişilerle görüntülü konuşma ya-

ılabilir. Web araçlarının çoğunda olduğu gibi storyjumper platformunun da bazı özellikleri ücretlidir.

2.14. Dijital Öyküleme Araçları

Dijital öyküleme yaklaşımı görsel ve işitsel çoklu ortam ortamlarını kullanarak oluşturulan kısa hikâyelerdir. Teknolojinin yardımıyla birlikte sınıf içinde ve dışında kullanılan bir yöntemdir. Hazır öyküler öğrenciye sunulduğu gibi pekiştirme amacıyla öğrenci de hazırlayabilir. iMovie, Slide.Iy, ToonDoo, Audacity, Storyboardthat, Kidblog, Animoto, Storybird, Glogster, Comic Book, Sutori web 2.0 araçlarından sadece bir kaçıdır. Storybird ve storyboard that araçlarının özelliklerine yer verilmiştir.

2.14.1. Storybird

Öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonunda kullanılabilen dijital hikâyeler oluşturmaya yarayan bir web 2.0 aracıdır. Storybird resim odaklıdır. Bu yüzden her yaşta öğrencinin dijital hikâyeler oluşturup yazarlık, hayal gücü, yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirebilecekleri bir araçtır. Öğrencilere hesap açtırıp, öğretmen hesabından öğrencilerin yaptıkları çalışmalar takip edilebilir. Storybird aracının içerisinde yüzlerce şablon ve karakterler kullanılabilir veya yeni şablon ve karakter oluşturup sisteme ekleme yapılabilir. Storybird akıllı telefon, tablet ve bilgisayar ortamlarında kullanılabilmektedir.

2.14.2. Storyboard That

Öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturduğu bir web 2.0 aracıdır. Tüm branşlar kullanmaktadır. Sisteme üye olunarak haftada iki kez ücretsiz storyboard oluşturmaya izin verir. Daha fazlası için ise ücretli bir uygulamadır.

3. Web 2.0 Teknolojisinin Eğitim Ortamına, Öğretmene ve Öğrenciye Sağladığı Katkıları

Yapılan araştırmalardaki değerlendirmelere göre web 2.0 araçlarının kullanılması eğitim ortamı açısından, öğretmen açısından ve öğrenci açısından aşağıdaki katkıların olacağı yönündedir.

Web 2.0 Teknolojisinin Kullanılmasının Eğitim Ortamına Katkıları

- Oyunlaştırılmış değerlendirme dersi daha eğlenceli hale getirir(Öztürk & Eren, 2020).
- Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır(Kay & LeSage,2009).
- Öğrenci yanıt sistemleri akran öğretimi modeli ile birlikte kullanıldığında sınıftaki tartışmaların kalitesini artırır(Kay & LeSage,2009).

- Öğrencilerden gelen geri bildirimlere dayanarak öğretimin değiştirilebilmesini sağlar(Kay & LeSage,2009).

- Deneysel çalışmalarda sınıfta web 2.0 araçları kullanıldığında öğrencilerin daha iyi öğrenme performansı gösterdiği belirtilmiştir(Kaletta & Joosten, 2007).

- Öğrenci yanıt sistemlerinin kullanımı yanlış anlaşılmaları hızla tanımlar, öğretmen ve öğrenci için anında geri bildirim sağlar(Dervan, 2014).

- Aktif katılımın sağlandığı bir sınıf ortamı oluşturur.

- Eğitim ortamında yaratıcı düşünme, grup çalışması gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlar.

Web 2.0 Teknolojisinin Kullanılmasının Öğrencilere Katkıları

- Quiz veya sınavların web 2.0 araçlarıyla oyunlaştırılarak gerçekleştirilmesi öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığı, konuyu daha fazla hatırlama ve kavramaya yardımcı olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır(Öztürk & Eren, 2020).

- Öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanma ve grup çalışması yapabilme becerileri elde etmelerini sağlar(Öztürk & Eren, 2020).

- Geleneksel öğretim ve öğrenme yaklaşımlarına göre avantajlar arasında, öğrencilerin daha iyi bir dikkati ve daha fazla bilgi birikimi gösterilebilir(Kay & LeSage, 2009)

- Öğrenci yanıt sistemleri normalde cevap vermeye isteksiz olan öğrencilerin katılımını teşvik etmektedir(Rudolph, 2018).

- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine dahil olmalarını sağlar(Ajjan & Hartshorne, 2008).

- Sosyal ve aktif öğrenmeyi desteklemek için işbirliği ve bilgi paylaşımı imkânı sağlar(Ajjan & Hartshorne, 2008).

- Öğrencilerin sorunları farklı şekillerde ele almalarına, olaylar arasında yeni bağlantılar kurmalarına katkı sağlar(Ajjan & Hartshorne, 2008).

- Öğrenciler yaptıkları çalışmalarını çok sayıda kişi ile paylaşabileceği için öğrencinin motivasyonunu artırır (Ajjan & Hartshorne, 2008).

- Öğrenci yanıt sistemlerinin derste 20 dakika aralıklarla kullanılmasının öğrencinin dikkatini toplamasını sağladığı çalışmalarla belirlenmiştir(Kay & LeSage,2009).

- Öğrenci öğrenme süreci aktif bir şekilde katılım sağlamaktadır(-Kay & LeSage,2009).
- Web 2.0 araçları ürün odaklı olduğu için öğrenci çabalarının ve gayretlerinin karşılığını somut olarak görür (O'Reilly, 2007).
- Web 2.0 araçları esnek çalışma saatleri ve sınıf dışı ortamlarda da rahatlıkla çalışabilme imkânı sunduğu için farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencileri destekler (Prashnig, 2006).
- Sınıf içinde değerlendirmelerin daha hızlı bir şekilde ve öğrencilerinin birbirinden kopya çekmesine olanak vermeden gerçekleştirilmesini sağlar(Kay & LeSage,2009).
- Öğretmenler, bu araçlarla video, kitap, web linki içeren materyal ve içerik paylaşabilirler(Alemdağ, 2013).
- Öğrenciler kendini değerlendirme fırsatı bulmakta ve hangi konularda eksiklerinin olduğunu tespit edebilmektedirler(Aktaş & Çaycı, 2013).

Web 2.0 Teknolojisinin Kullanılmasının Öğretmenlere Katkıları

- Web 2.0 araçlarıyla öğretmenler derslerinde daha güncel içerikleri kullanabilir. Derste günlük hayattan problemler üzerinden rahatlıkla örnekler verebilir(Elmas & Geban, 2012).
- Web 2.0 araçlarıyla beraber farklı aktiviteler sayesinde sınıfa hareketlilik katar(Elmas & Geban, 2012).
- Öğretmen yazılı notlarından farklı olarak çeşitli değerlendirmeler yapabilir(Elmas & Geban, 2012).
- Web 2.0 platformları etkileşimli uygulamalar olduğu için, sorulara verilen cevaplara göre öğretmen yanlış anlaşılımları fark ederek öğretimi duruma göre değiştirebilir.
- Öğretmenler web 2.0 araçlarını kullanarak ön öğrenmeleri öğrenebilir (McNaught & Lam, 2010).
- Öğretmenler kâğıt israfını azaltmakta, zamandan tasarruf etmekte ve böylece öğrencilere çevrimiçi ortamda ders materyallerine daha hızlı erişmelerini sağlamaktadırlar(Aktaş & Çaycı, 2013).
- Web 2.0 araçlarının çeşitliliği sayesinde öğretmenler zaman ve mekân konusunda özgürleşir. Böylece daha kısa zamanda daha çok bilgi aktarabilirler.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünyadaki bütün teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda en heyecan verici olanı birçok insan için sosyal ağların geliştirilmesidir. Bunun sebebi ise hızlı iletişimle hayatı kolaylaştırmaktır. Teknolojinin günümüzdeki yerinin artık yadsınamayacak kadar büyük olduğunu hepimiz bilmekteyiz. Hayatımızın her alanına nüfuz etmesiyle de teknoloji, geçmişin lükslerini bugünün ihtiyaçları haline getirmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın öncelikle iletişim daha sonra eğitim hayatına giren web 2.0 araçları eğitim öğretim faaliyetlerinin zenginleştirilmesini sağlar. Bireylere 21. yy becerileri kazandırılırken telefon, tablet, bilgisayar gibi cihazlar kullanılmaktadır. Değişime ve yeniliğe açık olan web 2.0 araçları, sosyal ağlar, e-kitap, dijital hikâye, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik uygulamaları eğitim amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. 21. yy öğrencileri işbirlikli çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileriyle yaşam boyu öğrenen olmalıdır. Öğrencilerin 21.yy becerilerine sahip olabilmeleri için eğitim ortamları ve eğitim içeriklerinin buna uygun olarak hazırlanması gerekir. Öğrencilere kendi öğrenme sorumluluğunu aldırarak eğitim sistemi ve eğitimde internet teknolojilerinin kullanımını ile 21.yy becerileri kazandırılabilir. Bunun için öğretmenlerin eğitimde kullanabileceği teknolojileri tanıyarak olması ve etkili bir şekilde dersine entegre etmesi son derece önemlidir. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte her gün heyecan verici nitelikte web 2.0 araçları gelişmektedir. Öğretmenler teknolojiyi kullanarak, uygun olan web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmaya çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, C., & aycı, B. (2013). Qr kodun mobil eğitimde yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkısı. *Global Media Journal*, 119.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional technology and distance learning*, 12(4), 49-52.
- Stratton, M. T., Julien, M., & Schaffer, B. (2014). GoAnimate. *Journal of Management Education*, 38(2), 282-289.
- Durak, G., ankaya, S., & Ynkl, E. (2014). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo rneği.
- Echols, V., & Tipton, T. (2012). Byod and the freshman orientation experience-creating an exciting, hi-tech event. *Texas Study Magazine*, 25-28.
- Rudolph, J. (2018). A brief review of Mentimeter—A student response system. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 1(1), 35-37.
- Kay, R. H., & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*, 53(3), 819-827.
- Brown, A., & Green, T. (2016). Virtual reality: Low-cost tools and resources for the classroom. *TechTrends*, 60(5), 517-519.
- Demir, S., & Esra, E. (2020). Değerlendirme Aracı Olarak Oyunlaştırma Platformlarının Kullanımının ğrencilerin Derse Katılım ve Motivasyonlarına Etkisi. *Asya ğretim Dergisi*, 8(1), 47-65.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The internet and higher education*, 11(2), 71-80.
- O'reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & strategies*, (1), 17.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*.
- Kaleta, R., & Joosten, T. (2007). Student response systems. *Research Bulletin*, 10(1), 1-12.
- Elmas, R., & Geban, . (2012). 21. Yzyıl ğretmenleri için Web 2.0 Araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1).
- Alemdağ, E. (2013). Edmodo: Eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı. *İnetTr*, 13, 71-77.
- Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), 185-200.

- Odabaşı, H. F., mısırlı, Ö., Günüş, S., Timar, Z. Ő., Ersoy, M., Som, S., ... & Erol, O. (2012). Eğitim için yeni bir ortam: Twitter. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1).
- Balcıkanlı, C. (2010). The effects of social networking on pre-service english teachers' metacognitive awareness and teaching practice. *Unpublished doctoral dissertation*). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Boulos, M. N. K., Maramba, I., & Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC medical education*, 6(1), 1-8.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The internet and higher education*, 11(2), 71-80.
- Altıok, S., Yükseltürk, E., & Ügöl, M. Web 2.0 eğitimine yönelik gerekleştirilen bilimsel bir toplantının değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri.
- Taşlıay Arslan, Ő. (2019). Yeni nesil ölçme aracı FlipQuiz.
- Siau, K., Sheng, H., & Nah, F. H. (2006). Use of a classroom response system to enhance classroom interactivity. *IEEE Transactions on Education*, 49(3), 398-403.
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., akır, R., & Erdoğmuş, F. U. (2019). Plickers Web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37.
- Dervan, P. (2014). Increasing in-class student engagement using Socrative (an online Student Response System).
- Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement. *Loex Quarterly*, 40(4), 7.
- McNaught, C., & Lam, P. (2010). Using Wordle as a supplementary research tool. *Qualitative Report*, 15(3), 630-643.
- Sellar, M. (2011). Poll everywhere. *The Charleston Advisor*, 12(3), 57-60.
- Everywhere, P. (2018). Poll Everywhere. *Assessment*, 6, 8.
- etin, E., & Solmaz, E. (2020). Gamifying the 9 Events of Instruction with Different Interactive Response Systems: The Views of Social Sciences Teacher Candidates. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 1-15.

Bölüm 16

CUMHURBAŞKANLIĞI HÜKÜMET

PROGRAMLARININ EĞİTİM AÇISINDAN

DEĞERLENDİRİLMESİ



Ahmet ÇOBAN¹

Zekiye DOĞU²

¹ Doç.Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, ORCIDID: 0000-0002-8177-5670

² Uzm., Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCIDID: 0000-0002-9463-9344

GİRİŞ

Eğitim bir bireyin doğduğu andan itibaren başlayıp hayatının sonuna kadar devam eden, gerek formal olarak gerekse informal bir şekilde gerçekleşen bir süreçtir. Eğitim, devletin istediği biçimde bireyler yetiştirmek için kullandığı araçların en önemlisidir ve dolayısıyla eğitim kurumlarını da devletin istediği nitelikte bireyler yetiştirmek için kullandığı yetiştirme fabrikaları olarak görmek mümkündür (Ertürk, 2017:30). Çünkü toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan buldukları düzeyden daha iyi bir yere gelmesinde nitelikli insan (human capital) önemli bir etmendir ve nitelikli insan ve gelişmiş bir toplumun anahtarı eğitimidir.

Küreselleşme ve glokalleşmenin (küre-kentleşme/küre-büyüme) iç içe geçtiği, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği ve ekonomik açıdan ülkelerin yeni kaynaklara yöneldiği bir dönemde, devletler daha güçlü olmak ve ayakta kalmak için yeni yöntemler kullanarak rekabet etmektedirler. Burada da ülkelerin gelişmiş, güçlü ve refah düzeyi yüksek bir şekilde var olabilmeleri için sahip olmaları gereken nitelikli bireyleri ifade eden “beşerî sermaye” kavramı devreye girmektedir. Beşerî sermaye, kişisel, sosyal ve ekonomik refahın yaratılmasını kolaylaştıran ve bireylerde somutlaşan bilgi, beceri, yetkinlik ve tutumlardır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2001: 17- 18). Bu yeterlilikler, bireylere eğitim yoluyla kazandırılabilir ve beşerî sermayeye yatırım eğitimi yoluyla yapılmaktadır.

Eğitimde istenilen çıktılara ulaşabilmek için eğitim ile ilgili hedeflerin doğru belirlenmesi, ulaşılabilirliği, sürdürülebilirliği, güncelliği ve ihtiyaca uygunluğu büyük önem arz etmektedir. Bu aşamada da eğitim politikaları devreye girmektedir. Eğitim politikası (eğitimsel siyasa), bir toplumun, bir kuruluşun ya da eğitim kurumunun belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için alacağı kararlara temel olarak düzenlenen toplumsal ve ekonomik faktörlere uygun görüş ve yargıları içeren genel bir plandır (Demirel, 2018: 44). Günümüzde toplumsal ve ekonomik faktörlerin yanı sıra, teknolojik, kültürel, sosyolojik ve psikolojik faktörlerin de eğitim politikalarının düzenlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü dünya artık çok hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin meydana geldiği ve mevcut kaynakların yetersiz kalması sebebiyle yeni ve sürdürülebilir kaynak arayışlarının ortaya çıktığı bir düzendedir.

Özellikle beşerî sermayenin toplumsal, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlardaki artan önemi eğitim sistemlerini de büyük ölçüde etkilemiştir. Bir ülkenin kalkınmasında yeter sayıda nitelikli insan gücü, sermaye ve teknoloji transferi ile birlikte ihtiyaç duyulan önemli faktörlerdendir (Çetin, 2014: 45). Bu bağlamda eğitimin içeriği, eğitim ortamları, okulların finansmanı ve denetlenebilirliği, insan kaynaklarının yeterlilikleri ve hakları gibi birçok alanda eğitim politikası anlayışının güncellen-

mesine ihtiyaç duyulmaktadır. Hareketsiz bir sistemden devamlı hareket halinde olan bir sistemin hakimiyetine geçilmiş olan günümüz dünyasında eğitimin de toplumun diğer bileşenleri gibi yeniden çözümlenmesi ve bunun sonucunda yeni duruma uygun eğitim politikaları hazırlanması (Hamarat, 2019:8) ve hazırlanan eğitim politikalarının ise güncel politika belgelerinde yer alması gerekmektedir. Çünkü eğitim, bugünden ziyade gelecekle ilgilenmektedir ve politikaların bu vizyonu yansıtmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Hızlı bir biçimde değişen dünya düzenine, yönetsel açıdan ayak uydurmayı sağlamak amacıyla sadece eğitim sistemleri değişmemektedir; bunun yanı sıra yönetimde niteliği arttırmak amacıyla yönetim şekilleri de kendini güncelleme ihtiyacı duymaktadır. Bu amaçla Türkiye’de 16 Nisan 2017 tarihinde yapılan referandum ile Anayasa değişikliği (6771 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, RG: 11 Şubat 2017, 29976) yürürlüğe girmiş ve ardından Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili Genel Seçimleri sonucunda yeni Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi resmen başlamıştır.

Parlamente sistemi, Hükümet Programları ile belirlenmekte olan politika gündemleri, yeni sistemle birlikte Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında ele alınmaktadır. Yıllık programlar bir üst politika belgesi olarak açık, sınırlanmış ve bir yıl içerisinde tamamlanabilecek faaliyet, tasarı ve işlerden meydana gelmektedir. Yıllık Programlar ile Orta ve Uzun vadeli politika belgeleri ile belirlenmiş olan politika önceliklerine ulaşılması hedeflenmektedir. Şu ana kadar yayımlanmış olan 2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı olmak üzere üç yıllık program bulunmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2021). Yıllık Programlarda ekonomiye ilişkin temel mali göstergeler yanında; sosyal güvenlik sistemi, sanayi politikaları, lojistik, Ar-Ge, tarım, enerji, bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitim, sağlık, ailenin güçlendirilmesi, kültür ve sanat, spor, hukuk devleti ve yerel yönetimler gibi konulardaki amaç ve hedefler yer almaktadır. Bu hedeflerden “Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum” başlığı altında sağlık, adalet, gençlik kültür-sanat ve istihdam gibi toplumsal konuların yanında eğitim alanında belirlenen politika konuları da bulunmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Dünyanın değişimine ayak uydurmak için değişen sistemlerle birlikte, ülkeleri ve toplumları etkileyen faktörler de değişmektedir. Bu değişimlerden birisi de eğitim sistemleri ve dolayısıyla eğitim politikalarıdır. Eğitim politikalarındaki değişimler yönetim sisteminde gerçekleşen dönüşümlere bakarak bu politikaların analiz edilmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Yönetim sistemi, dünya düzeni gibi değişimler sonucunda Türkiye’de güncel eğitim politikalarındaki değişimin parametrelerini de

anlamak için çok yönlü ve çok boyutlu çalışmalar gerekmektedir. Bu çalışmaların bir ayağının da eğitim politikalarını değerlendirmek açısından Cumhurbaşkanlığı Yıllık programlarının incelenmesi olduğu düşünülmektedir. Bu yolla süreçler ve çıktılar hakkında bilgi toplanabilecek ve politikaların uygulamadaki etkililiği ve verimliliği değerlendirilebilecektir. Böylece çıktıların anlaşılması ve politikaları etkileyen nedenlerin görülmesi sağlanabilecektir. Bu tür çalışmalar, politikada yaşanan değişim ve gelişim ile ilgili hangi noktalarda problemlerin yaşandığını, uygulamada ne tür sorunların ortaya çıktığını tespit etmeye yardımcı olacaktır (Marvasti, 2004; Akt. Çelik, 2012: 23).

Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları, toplumun temel sorunlarına ilişkin çözümler üretmek maksadıyla politikalar sunan ve diğer ulusal politika belgelerine de kaynaklık eden önemli bir belge olarak görülmektedir (Abide ve Gelişli, 2020: 251). Ülke olarak yeni bir yönetim sistemine geçtikten sonra yayınlanan üç yeni programın eğitim ile ilgili alanların incelenmesinin, eğitim hedeflerinin çerçevesinin politikalar yoluyla çizilmesi sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Hükümet programlarında eğitim politikalarının incelenmesi üzerine yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Kuru ve Kakan, 2020; Çoban, 2018; Tangülü, 2012; Meşeci ve Batır, 2008; Şahin ve Özteke, 2003). Ancak Cumhurbaşkanlığı Yıllık programlarındaki eğitim alanları ile ilgili “Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaların neler olduğunu” tespit etmeye dönük (Abide ve Gelişli, 2020) yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Söz konusu araştırma ise eğitimi sadece öğretmen yetiştirme boyutuyla ele almıştır.

Bu açıdan 2019, 2020 ve 2021 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarının eğitim ile ilgili temalar bağlamından incelenmesinin, kapsamının daha geniş olması sebebiyle literatürde araştırma konusu ile ilgili önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Programlarını eğitim açısından incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 2019 yılı (Birinci) Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında,
 - a. Eğitim ile ilgili temalar nelerdir?
 - b. Bu temalar eğitimin hangi alanları ile ilgilidir?
2. 2020 yılı (İkinci) Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında,
 - a. Eğitim ile ilgili temalar nelerdir?
 - b. Bu temalar eğitimin hangi alanları ile ilgilidir?

3. 2021 yılı (Üçüncü) Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında,

a. Eğitim ile ilgili temalar nelerdir?

b. Bu temalar eğitimin hangi alanları ile ilgilidir?

4. Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında yer alan eğitim ile ilgili temalar arasındaki farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:189). Araştırma için gerekli veriler, 2019 (Birinci), 2020 (İkinci) ve 2021 (Üçüncü) Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarından elde edilmiştir. Programlara, Strateji ve Bütçe Başkanlığının web sayfasından erişilmiştir. 2019, 2020 ve 2021 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarının tamamı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu nedenle veri seti içerisinden bir örneklem oluşturulmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Programlar, elektronik ortamda ve çıktıları üzerinden incelenerek analiz edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında, Cumhurbaşkanlığı yıllık programlarında eğitim ile ilgili bölümler ve ilgili oldukları alanlar tespit edilmiştir. Bu alanlar karar mekanizması ve yönetsel farklılıkları sebebiyle sadece Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında değerlendirilmiş; Yüksek Öğretim ile ilgili politikalar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Veri, içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinin amacı, dokümanların detaylı analizi ile toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşarak, boyut veya temaları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada programlar incelenmiş ve programlardaki eğitim ile ilgili politikalardan yola çıkarak 10 tema oluşturulmuştur. Bu temalar dokümanlar incelenirken politikaların eğitimle ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Programlarda geçen politikalar ilgili temanın altında gruplandırılmış ve iki şekilde yorumlanmıştır. İlk olarak temalar her program yılına göre tanıtılmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra her bir temanın altında bulunan politikalar yıllara göre karşılaştırmak amacıyla sayısallaştırılarak yüzdelerle ifade edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında eğitim ile ilgili yer verilen temalar, bu temalar ile ilgili alanlara ilişkin veriler, bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Daha sonra, Cumhurbaşkanlığı programlarında eğitim ile ilgili temalarının karşılaştırılması yapılarak gerekli yorumlar yapılmıştır.

1. 2019 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Eğitim İle İlgili Temalar

2019 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programının incelenmesi sonucunda belirlenen eğitim ile ilgili temalara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Yer Alan Eğitim İle İlgili Temalar

	Temalar
1	Örgün Eğitim
2	Mesleki Ve Teknik Eğitim
3	Özel Eğitim-Özel Yetenek
4	Hayat Boyu Öğrenme
5	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık
6	İnsan Kaynakları Ve Yönetimi
7	Kurumsal Kapasite Geliştirme
8	İçerik Geliştirme
9	Dijitalleşme
10	Ölçme Ve Değerlendirme

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2019 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında belirlenmiş olan eğitim politikaları, 10 ana tema olarak sınıflandırılabilir. Bu temalar, Örgün Eğitimin Yapılandırılması, Mesleki ve Teknik Eğitim, Özel Eğitim-Özel Yetenek, Hayat Boyu Öğrenme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İnsan Kaynakları ve Yönetimi, Kurumsal Kapasite Geliştirme, İçerik Geliştirme, Dijitalleşme, Ölçme ve Değerlendirme ve Yüksek Öğretimdir.

2. 2019 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Eğitim İle İlgili Temaların İlgili Olduğu Alanlar

2019 yılı programında eğitim temaları ile ilgili politikalara/tebirlere ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Eğitim Temalarına İlişkin Politikalar/Tedbirler

Temalar	Politikalar/Tedbirler
1 Örgün Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> • İlkokul ve ortaokul gelişimsel yapılandırma • Erken çocukluk eğitim hizmeti • Okullar arası başarı farkı • Fen ve sosyal bilimler liseleri niteliği • İmam hatip okullarının müfredat, ders yapısı ve dil yeterlikleri
2 Mesleki Ve Teknik Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim ortamları ve insan kaynakları • Yerli ve milli savunma sanayi işgücü • Eğitim-istihdam-üretim ilişkisi
3 Özel Eğitim - Özel Yetenek	<ul style="list-style-type: none"> • Özel yeteneklilere yönelik kurumsal yapı ve süreçler • Özel eğitim hizmet kalitesi
4 Hayat Boyu Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> • Hayat boyu öğrenme programları nitelik ve erişim
5 Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık	<ul style="list-style-type: none"> • Rehberlik hizmetlerini yapılandırma
6 İnsan Kaynakları Ve Yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan kaynağının verimli kullanılması • Yabancı dil öğretmen nitelik ve yeterlilikleri
7 Kurumsal Kapasite Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Kurumsal rehberlik ve teftiş hizmetleri • Okulların finansman yöntemleri • Özel öğretim kurumları yönetim ve teftiş yapısı
8 İçerik Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Yabancı dil öğretiminde seviye ve okul türlerine göre eğitim
9 Dijitalleşme	<ul style="list-style-type: none"> • Dijital ekosistem ve öğretmen eğitimi • Veriye dayalı planlama ve yönetim sistemi
10 Ölçme Ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Etkin ölçme ve değerlendirme yöntemleri • Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri izleme • Kademeler arası geçiş sınavları

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 2019 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında eğitimle ilgili temalara ilişkin politikaların/tedbirlerin erken çocukluk eğitiminden başlayıp bütün kademeleri ile eğitimin insan kaynakları, güncel ihtiyaçlar, finansman, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler gibi birçok boyutunu içine aldığı görülmektedir.

Örgün eğitimin yapılandırılması teması altında belirlenen politikaların, erken çocukluk hizmetinin yaygınlaştırılması, ilkökul ve ortaokulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılması, ortaöğretimde okullar ara-

sı başarı farklılıklarının azaltılması ve fen ve sosyal bilimler liselerindeki öğretimin niteliğinin geliştirilmesi olduğu görülmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim temasına bakıldığında bu temada bulunan iki politikanın mesleki eğitimde eğitim-istihdam-üretim ilişkisini geliştirmek ve mesleki eğitimin altyapısının geliştirilerek, değerini arttırmak ve yerli-milli savunma sanayiinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek olduğu görülmektedir.

Özel eğitim-özel yetenek temasında bulunan politikalar ise özel eğitimde hizmet kalitesini artırılması ve özel yetenekli bireylere yönelik kurumsal yapının ve hizmet kalitesinin iyileştirilmesi olduğu anlaşılmaktadır.

Hayat boyu öğrenme temasında, politika başlığının hayat boyu öğrenme programlarına yönelik niteliğin ve erişimin artırılmasını hedeflediği görülmektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık temasına bakıldığında, bireyin duyuşsal, fiziksel ve bilişsel gelişimini temele alan ve ihtiyaca yönelik rehberlik hizmetleri politikası geliştirilmesi planlandığı anlaşılmaktadır.

İnsan kaynakları teması altında belirlenen politika başlıkları ile insan kaynağının verimli kullanılmasını sağlamak amacıyla öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması ve yabancı dil öğretmen niteliklerinin artırılması söz konusudur. Ayrıca kurumsal kapasitenin geliştirilmesi ile özel eğitim kurumlarını da dahil edecek şekilde kurumsal rehberlik ve teftişin etkin bir şekilde yeniden yapılandırılması planlanmaktadır.

Dijitalleşme teması, mevcut teknolojik ilerlemelere uyum sağlamayı hedefleyen Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim sisteminin kurularak yönetim ve öğrenme tekniklerinin izlenmesini ve dijital ekosistem aracılığıyla da içeriklerin dijital platformlarda teknolojik içeriklerle zenginleştirilmesini kapsamaktadır.

İçerik geliştirme teması, yabancı dil eğitimini yeniden yapılandırma ve yabancı dil eğitiminin niteliğinin içerikler ile geliştirilmesi yönündedir. Seviye ve okul türüne göre içerik oluşturulması bireysel özellikler ve bölgesel farklılıkların dikkate alınabileceğini gösterebilir.

Ölçme ve değerlendirme temasında ise öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerinin izlenmesi, kurumlar arası geçişte sınavların etkisinin azaltılması yoluyla ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilip, eğitimin kalitesini artırılmasının hedeflendiği görülmektedir.

3. 2020 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Eğitim İle İlgili Temalar

2020 yılında hazırlanmış Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında yer alan eğitim ile ilgili temalara ilişkin bilgiler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. 2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı Eğitim İle İlgili Temalar

	Temalar
1	Örgün Eğitim
2	Mesleki Ve Teknik Eğitim
3	Özel Eğitim-Özel Yetenek
4	Hayat Boyu Öğrenme
5	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık
6	İnsan Kaynakları Ve Yönetimi
7	Kurumsal Kapasite Geliştirme
8	İçerik Geliştirme
9	Dijitalleşme
10	Ölçme Ve Değerlendirme
11	Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi

Tablo 3’te görüldüğü gibi, 2020 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında eğitim ile ilgili 11 tema tespit edilmiştir. Temalar bir önceki programla benzer şekilde erken çocukluk eğitiminden başlayıp bütün kademe-leri içine alan ve eğitimin insan kaynakları, güncel ihtiyaçlar, finansman gibi birçok boyutu kapsayan politikalardan oluşmaktadır. Tema sayısının 2019 yılına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. 2020 yılında eğitim ortamlarının geliştirilmesi teması 2019 yılında belirlenmiş olan temalar arasında bulunmamaktadır.

4. 2020 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Eğitim İle İlgili Temaların İlgili Olduğu Alanlar

2020 yılı programında eğitim temaları ile ilgili politikalara/tebirlere ilişkin bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. 2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Eğitim Temalarına İlişkin Politikalar/Tedbirler

	Temalar	Politikalar/Tedbirler
1	Örgün Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> • 5 yaş zorunlu eğitim • Alternatif erken çocukluk eğitim modelleri • Okullaşma ve devamsızlık oranları

2	Mesleki Ve Teknik Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> • Atölye ve laboratuvar modernizasyonu • Döner sermaye • Alan ve dalların öğretim programları güncellenmesi • Kariyer rehberliği • Öğrenciler buluş, patent ve faydalı model başvurusu teşviki • Sektör arasında iş birliği ve protokolleri. • Özel mesleki ve teknik okulların teşviki • Ulusal meslek standartları ve yeterlilikleri
3	Özel Eğitim – Özel Yetenek	<ul style="list-style-type: none"> • Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tespiti • Özel eğitim hizmetinin yaygınlaşması • Özel eğitim ortam ve içeriğinin geliştirilmesi • Eğitim, bilim ve değerlendirme kurulu
4	Hayat Boyu Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> • Hayat boyu öğrenme programlarının çeşitliliği ve niteliği • Ulusal hayat boyu öğrenme ve izleme sistemi
5	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik ve sosyal destek programları • Ortaöğretim öğrencileri bilimsel faaliyetleri • Rehberlik ve araştırma merkezleri geliştirilmesi • Kariyer rehberliği sistemi • Riskli çocuk ve gençler ile aileleri rehberlik ve danışmanlığı • Öğretmene ve öğrenciye yönelik fiziksel ve duygusal şiddet • Madde ve teknoloji bağımlılığı ve sağlıklı yaşam kültürü • Bilim, kültür, sanat, spor ve toplum hizmeti etkinlikleri
6	İnsan Kaynakları Ve Yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> • Matematik ve Türkçe öğretmenleri hizmet içi eğitimi • Öğretmenlik meslek kanunu • Yönetici eğitimi akreditasyon yapısı • Ehliyet ve liyakat temelli kariyer sistemi • Sınıf öğretmenleri yan alan ve mesleki rehberlik becerileri • Yabancı dil öğretmenleri hizmet içi eğitimi • Mesleki uzmanlık ve gelişim programları • Hizmet içi eğitim içerikleri

7	Kurumsal Kapasite Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimde kalite güvence sistemi • Öğretmenlerin barınma ihtiyaçları • Kaynak tahsisi ve hesap verebilirlik.
8	İçerik Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Esnek, modüler ve uygulamalı Öğretim programları • Matematik ve Türkçe yeterlilikleri • Ders çizelgeleri • Yabancı dil eğitimi materyal geliştirme ve ölçme sistemi
9	Dijitalleşme	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim bilişim Ağı • Teknolojiye erişim • Eğitsel veri ambarı • Veriye dayalı planlama ve yönetim sistemi.
10	Ölçme Ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Yeterlilik temelli ölçme ve değerlendirme sistemi • Kademeler arası geçişler sınavları
11	Eğitim Ortamları	<ul style="list-style-type: none"> • Tekli eğitim • Nitelikli, teknolojik ve yüksek standartta eğitim yapıları • Tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır. • Öğretmen-veli-okul iletişimi

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 2020 yılı Cumhurbaşkanlığı programının temaları ve politika başlıklarına bakıldığında 2019 yılı programına benzediği ancak eğitim ortamlarını geliştirilmesi teması ile 2019 yılından farklı olduğu görülmektedir.

Temalara tek tek bakmak gerekirse, örgün eğitimde artık 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamında alınmasının hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca erken çocukluk eğitiminde fırsat eşitliğini sağlanması amacıyla alternatif eğitim modellerini geliştirilmesi ve özellikle ortaöğretim kurumlarında okullaşma oranlarını arttırmak ve devamsızlık oranlarını azaltmak diğer hedeflerdir.

Mesleki ve Teknik eğitim temasının, sayısal açıdan en fazla hedefin belirlendiği temalardan birisi olduğu görülmektedir. Politika başlıklarından mesleki eğitim kurumlarının üretim yapmasını desteklemek amacıyla atölyelerin çağdaşlaştırılıp; döner sermayenin aktifleştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca mesleki eğitim kurumlarındaki alan ve dalların içerik ve çeşit açısından tıpkı atölyeler gibi modernize edileceği görülmektedir. Bu temadaki politika başlıklarından dikkat çekici olan hedef ise öğrencilerin girişimciliğinin desteklenmesini hedefleyen buluş, patent ve model başvurusunun teşvikidir. Mesleki eğitim kurumlarının farklı ekonomik sektörlere iş gücü kaynağı sağlaması sebebiyle sektör iş birliği hedefinin olması önemlidir.

Özel Eğitim-Özel Yetenek temasına bakıldığında, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin belirlenmesi ve bu bireylere verilen hizmetin kalitesinin artırılmasının hedeflendiği ve özel yetenekli bireyler için kullanılan kaynak, yöntem ve materyallerin geliştirilmesinin planlandığı görölmektedir.

Hayat Boyu Öğrenme teması 2020 yıllık programında da yer almaktadır. “Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum” için hayat boyu öğrenme programlarının ulusal düzeyde izlenmesi ve eğitimlerin niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık teması 2020 yıllık programında en fazla politika hedefine sahip olan temalardan bir diğeridir. Burada öne çıkan başlıklar, kariyer rehberliği sistemi, akademik ve sosyal destek programları ve öğrencilerin bilimsel faaliyetlere katılımının desteklenmesidir. Ayrıca Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin hizmetlerinin geliştirilmesi diğer hedefleri tamamlayıcıdır.

Kariyer sisteminde liyakat temelli planlama ve yönetici eğitimi akreditasyonu ile mesleki niteliklerin artırılması hedeflenmektedir. Ayrıca bu temada Türkçe, Matematik, Sınıf ve Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin branşlara göre desteklenmesinin planlandığı anlaşılmaktadır.

Okul yönetimi ve finansman, Kurumsal Kapasite Geliştirme teması içerisinde değerlendirilmiştir.

İçerik geliştirme teması bünyesinde öğretim programlarının esnek ve modüler olmasını, ders çizelgelerinin güncellenmesini, Matematik ve Türkçe yeterliliklerinin artırılmasını ve yabancı dil eğitiminde yeni materyaller ve değerlendirme sistemi geliştirilmesini içermektedir.

Dijitalleşme teması, MEB bünyesinde bulunan bütün kurumların teknolojik yazılım ve donanımını ifade etmektedir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), veriye dayalı planlama ve yönetim sistemi uygulaması, eğitsel veri ambarı projesi ve teknolojik alt yapının donanımlarla güçlendirilmesi dijitalleşme konusuyla ilgilidir.

Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve bu sistemin kapsamının genişletilerek yeterlilik temelli gerçekleştirilme hedefi ise ölçme ve değerlendirme temasının altında bulunan politika başlıklarıdır.

Son olarak, 2019 yıllık programında yer almayan eğitim ortamlarının geliştirilmesi temasında eğitimin niteliğini sadece fiziksel altyapı ya da bina özellikleri ile değil de sınıf mevcutlarının azaltılması, paydaşların eğitim ile ilgili süreçlere dahil edilmesi ile arttırmak hedeflenmektedir.

5. 2021 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Eğitim İle İlgili Temalar

2021 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programının incelenmesi sonucunda belirlenen eğitim ile ilgili temalara ilişkin bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. 2021 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı Eğitim İle İlgili Temalar

	Temalar
1	Örgün Eğitim
2	Mesleki Ve Teknik Eğitim
3	Özel Eğitim-Özel Yetenek
4	Hayat Boyu Öğrenme
5	İnsan Kaynakları Ve Yönetimi
6	Kurumsal Kapasite Geliştirme
7	İçerik Düzenlenmesi
8	Dijitalleşme
9	Ölçme Ve Değerlendirme
10	Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi

Tablo 5’te görüldüğü gibi, 2021 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında belirlenen politika ve tedbirler bağlamında eğitim ile ilgili 10 tema belirlenmiştir. Tema sayısı 2020 yılındaki temalardan azdır. 2019 yılı ile de temalar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. 2019 ve 2020 yılı programlarında bulunan rehberlik ve psikolojik danışmanlık temaları 2021 yılında bulunmamaktadır. Ayrıca 2021 yıllık programında bulunan eğitim ortamlarının geliştirilmesi teması 2019 yılı programında yer almamaktadır.

6. 2021 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Eğitim İle İlgili Temaların İlgili Olduğu Alanlar

2021 yılı programında eğitim temaları ile ilgili politikalara/tedbirlere ilişkin bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. 2021 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Belirlenen Temalarına İlişkin Politikalar/Tedbirler

Temalar	Politikalar/Tedbirler
1 Örgün Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> • 5 yaş zorunlu eğitim • Alternatif erken çocukluk eğitim modelleri • Okullaşma ve devamsızlık oranları

2	Mesleki Ve Teknik Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> • Atölye ve laboratuvar modernizasyonu • Döner sermaye • Alan ve dalların öğretim programları güncellenmesi • Öğrenciler buluş, patent ve faydalı model başvurusu teşviki • Sektör arasında iş birliği ve protokolleri. • Özel mesleki ve teknik okulların teşviki
3	Özel Eğitim-Özel Yetenek	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim-öğretim ve hizmet standartlarının geliştirilmesi
4	Hayat Boyu Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> • Hayat boyu öğrenme programlarının çeşitliliği ve niteliği
5	İnsan Kaynakları Ve Yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf öğretmenleri yan alan ve mesleki rehberlik becerileri • Hizmet içi eğitim içerikleri
6	Kurumsal Kapasite Geliştirme,	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimde kalite güvence sistemi • Öğretmenlerin barınma ihtiyaçları • Okul gelişimi inceleme ve değerlendirme
7	İçerik Düzenlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Esnek, modüler ve uygulamalı öğretim programları • Matematik ve Türkçe yeterlilikleri • Ders çizelgeleri
8	Dijitalleşme	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim bilişim ağı • Teknolojiye erişim • Veriye dayalı planlama ve yönetim sistemi
9	Ölçme Ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Yeterlilik temelli ölçme ve değerlendirme sistemi
10	Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Nitelikli, teknolojik ve yüksek standartta eğitim yapıları • Tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır • Atıl binaların etkin kullanımı

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 2021 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programının incelenmesi sonucunda ulaşılan 10 tema şu şekildedir: Örgün Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Özel Eğitim-Özel Yetenek, Hayat Boyu Öğrenme, İnsan Kaynakları ve Yönetimi, Kurumsal Kapasite Geliştirme, İçerik Düzenlenmesi, Dijitalleşme, Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi.

Temaların politika hedeflerine bakıldığında 2019 ve 2020 yılları Cumhurbaşkanlığı Programı ile benzerlikler olduğu görülmekle birlikte, 2021 yılı programında Rehberlik ve Psikolojik Danışma temasının bulunmadığı, ölçme değerlendirme, özel eğitim-özel yetenek, içerik geliştirme gibi temaların da hedeflerinin 2020 yılına göre daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca 2019 yılı programında bulunmayan eğitim ortamları temasının

2020 yılı programı gibi 2021 yılı programında da yer aldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu temada bulunan derslik yapımı ile birlikte hali hazırda bulunan atıl binaların etkin kullanımı ve Tasarım Beceri Atölyeleri politika hedefi 2020 yılı programından farklılık göstermektedir. 2021 yılı programında bulunan Özel Eğitim-Özel Yetenek temasında bulunan politika başlığı sadece eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına yöneliktir. İnsan kaynakları yönetimi temasında politika hedefleri hizmet içi içerikleri ve sınıf öğretmenleri becerileri olmak üzere iki başlığa indirgenmiştir.

7. 2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarının Eğitim Temaları Açısından Karşılaştırılması

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Örgün Eğitim” teması politikaları/tehdbirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Örgün Eğitim Teması İle İlgili Politikalar/Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
İlkokul ve Ortaokul Gelişimsel Yapılandırma	√		
Erken Çocukluk Eğitim Hizmeti	√		
5 Yaş Zorunlu Eğitim		√	√
Alternatif Erken Çocukluk Eğitim Modelleri		√	√
Okullar Arası Başarı Farkı	√		
Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri Niteliği	√		
İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlikleri	√		
Okullaşma ve Devamsızlık Oranları		√	√
Toplam	5	3	3

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 2019 yılında örgün eğitim ile ilgili 5 politika/tehdbir yer alınırken 2020 ve 2021 yıllarında 3’er politika/tehdbir yer almaktadır. Bununla birlikte, 2019 yılı politika/tehdbir başlıklarının İlkokul ve Ortaokul Gelişimsel Yapılandırma, Erken Çocukluk Eğitim Hizmeti, Okullar Arası Başarı Farkı, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri Niteliği ve İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlikleri ile ilgili olduğu görülmektedir. 2020 ve 2021 yılları incelendiğinde ise 5 Yaş Zorunlu Eğitim, Alternatif Erken Çocukluk Eğitim Modelleri, Okullaşma ve Devamsızlık Oranları ile ilgili politikalar/tehdbirler öne çıkmaktadır.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Mesleki ve Teknik Eğitim” teması politikaları/tehdbirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Mesleki ve Teknik Eğitim teması ile ilgili politikalar/tehdbirlerin karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
Eğitim Ortamları ve İnsan Kaynakları	√		
Yerli ve Milli Savunma Sanayi İşgücü	√		
Eğitim-İstihdam-Üretim İlişkisi	√		
Atölye ve Laboratuvar Modernizasyonu		√	√
Döner Sermaye		√	√
Alan ve Dalların Öğretim Programları Güncellenmesi		√	√
Kariyer Rehberliği		√	
Öğrencilerin Buluş, Patent ve Faydalı Model Başvurusu Teşviki		√	√
Özel Mesleki ve Teknik Okulların Teşviki		√	√
Ulusal Meslek Standartları ve Yeterlilikleri		√	
Sektör ile İş Birliği ve Protokolleri		√	√
Toplam	3	8	6

Tablo 8’de görüldüğü gibi, Mesleki ve Teknik Eğitim teması ile ilgili, 2019 yılında 3, 2020 yılında 8 ve 2021 yılında ise 6 politika/tehdbir yer almaktadır. “Eğitim Ortamları ve İnsan Kaynakları, Yerli ve Milli Savunma Sanayi İşgücü, Eğitim-İstihdam-Üretim İlişkisi” 2019 yılında ele alınan politikaları/tehdbirleridir. “Kariyer Rehberliği ve Ulusal Meslek Standartları ve Yeterlilikleri” politika/tehdbir yalnızca 2020 yılında yer alırken, “Atölye ve Laboratuvar Modernizasyonu, Döner Sermaye, Alan ve Dalların Öğretim Programları Güncellenmesi, Öğrencilerin Buluş, Patent ve Faydalı Model Başvurusu Teşviki, Özel Mesleki ve Teknik Okulların Teşviki ve Sektör İle İş Birliği ve Protokolleri” politikaları/tehdbirleri, hem 2020 hem de 2021 yıllarında yer almaktadır.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Özel Eğitim-Özel Yetenek” teması politikaları/tehdbirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Özel Eğitim-Özel Yetenek Teması İle İlgili Politikalar/Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
Özel Yeteneklilere Yönelik Kurumsal Yapı ve Süreçler	√		
Özel Eğitim Hizmet Kalitesi	√		
Özel Eğitime Gereksemin Duyan Bireylerin Tespiti		√	
Özel Eğitim Hizmetinin Yaygınlaşması		√	
Özel Eğitim Ortam ve İçeriğinin Geliştirilmesi		√	
Eğitim, Bilim ve Değerlendirme Kurulu Kurulması		√	
Eğitim-Öğretim ve Hizmet Standartlarının Geliştirilmesi			√
Toplam	2	4	1

Tablo 9’da görüldüğü gibi, 2019 yılında 2, 2020 yılında 4 ve 2021 yılında ise 1 politika/tedbir Özel Eğitim-Özel Yetenek teması ile ilgilidir. Bu politikalar/tedbirlerden “Özel Yeteneklilere Yönelik Kurumsal Yapı ve Süreçler, Özel Eğitim Hizmet Kalitesi” 2019 Yılında, “Özel Eğitime Gereksemin Duyan Bireylerin Tespiti, Özel Eğitim Hizmetinin Yaygınlaşması, Özel Eğitim Ortam ve İçeriğinin Geliştirilmesi Ve Eğitim, Bilim ve Değerlendirme Kurulu Kurulması” 2020 yılında ve “Eğitim-Öğretim ve Hizmet Standartlarının Geliştirilmesi” ise 2021 yılında yer almaktadır.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Hayat Boyu Öğrenme” teması politikaları/tedbirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Hayat Boyu Öğrenme Teması İle İlgili Politikalar/Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
Hayat Boyu Öğrenme Programları Nitelik ve Erişimi	√		
Hayat Boyu Öğrenme Programlarının Çeşitliliği ve Niteliği		√	√
Ulusal Hayat Boyu Öğrenme ve İzleme Sistemi		√	
Toplam	1	2	1

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Hayat Boyu Öğrenme teması ile ilgili 2020 yılında 2; 2019 ve 2021 yıllarında ise 1’er politika/tedbir yer almaktadır. 2020 yılında hayat boyu öğrenme programlarının çeşitliliği ve niteliği ile Ulusal Hayat Boyu Öğrenme ve İzleme Sistemi politikaları/tedbirlerinden söz edilirken, 2019 ve 2021 yıllarında hayat boyu öğrenme programlarının çeşitliliği ve niteliği ile ilgili politika/tedbirden söz edilmektedir.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” teması politikaları/ tedbirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Teması İle İlgili Politikalar/ Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
Rehberlik Hizmetlerini Yapılandırma	√		
Akademik ve Sosyal Destek Programları		√	
Ortaöğretim Öğrencileri Bilimsel Faaliyetleri		√	
Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Geliştirilmesi		√	
Kariyer Rehberliği Sistemi		√	
Riskli Çocuk ve Gençler ile Aileleri Rehberlik ve Danışmanlığı		√	
Öğretmene ve Öğrenciye Yönelik Fiziksel ve Duygusal Şiddet		√	
Madde ve Teknoloji Bağımlılığı ve Sağlıklı Yaşam Kültürü		√	
Bilim, Kültür, Sanat, Spor ve Toplum Hizmeti Etkinlikleri		√	
Toplam	1	8	

Tablo 11’de görüldüğü gibi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma teması ile ilgili 2021 yılında hiçbir politika /tedbir yer almazken, 2019 yılında 1; 2020 yılında ise 8 politika /tedbir yer almaktadır. Bunlar, 2019 yılında “Rehberlik hizmetlerini yapılandırma” ve 2020 yılında “Akademik ve Sosyal Destek Programları, Ortaöğretim Öğrencileri Bilimsel Faaliyetleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Geliştirilmesi, Kariyer Rehberliği Sistemi, Riskli Çocuk ve Gençler ile Aileleri Rehberlik ve Danışmanlığı, Öğretmene ve Öğrenciye Yönelik Fiziksel ve Duygusal Şiddet, Madde ve Teknoloji Bağımlılığı ve Sağlıklı Yaşam Kültürü, Bilim, Kültür, Sanat, Spor ve Toplum Hizmeti Etkinlikleri” politikaları/tedbirleridir.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “İnsan Kaynakları ve Yönetimi” teması politikaları/tedbirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. İnsan Kaynakları ve Yönetimi Teması ile İlgili Politikalar/Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması	√		
Matematik ve Türkçe Öğretmenleri Hizmet İçi Eğitimi		√	
Öğretmenlik Meslek Kanunu		√	

Yönetici Eğitimi Akreditasyon Yapısı	√		
Ehliyet ve Liyakat Temelli Kariyer Sistemi	√		
Sınıf Öğretmenleri Yan Alan ve Mesleki Rehberlik Becerileri	√	√	
Yabancı Dil Öğretmenleri Hizmet İçi Eğitimleri	√		
Mesleki Uzmanlık ve Gelişim Programları	√		
Hizmet İçi Eğitim İçerikleri	√	√	
Toplam	1	8	2

Tablo 12’de görüldüğü gibi, İnsan Kaynakları ve Yönetimi teması ile ilgili 2019 yılında 1, 2020 yılında 8 ve 2021 yılında ise 1 politika/tehdhir yer almaktadır. Bunlar, 2019 yılında 2019 yılında “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması”; 2020 yılında “Matematik ve Türkçe Öğretmenleri Hizmet İçi Eğitimi, Öğretmenlik Meslek Kanunu, Yönetici Eğitimi Akreditasyon Yapısı, Ehliyet ve Liyakat Temelli Kariyer Sistemi, Sınıf Öğretmenleri Yan Alan ve Mesleki Rehberlik Becerileri, Yabancı Dil Öğretmenleri Hizmet İçi Eğitimleri, Mesleki Uzmanlık ve Gelişim Programları ve Hizmet İçi Eğitim İçerikleri”; 2021 yılında ise 2020 yılında da yer alan “Sınıf Öğretmenleri Yan Alan ve Mesleki Rehberlik Becerileri, Mesleki Uzmanlık ve Gelişim Programları” politikaları/tehdhirleridir.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Dijitalleşme” teması politikaları/tehdhirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Dijitalleşme Teması İle İlgili Politikalar/Tehdhirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tehdhirler	2019	2020	2021
Dijital Ekosistem ve Öğretmen Eğitimi	√		
Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim Sistemi	√	√	√
Eğitim Bilişim Ağı		√	√
Teknolojiye Erişim		√	√
Eğitsel Veri Ambarı		√	
Toplam	2	4	3

Tablo 13’te görüldüğü gibi, Dijitalleşme teması ile ilgili 2019 yılında 2, 2020 yılında 4 ve 2021 yılında ise 3 politika/tehdhir yer almaktadır. Bunlar, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında orta olan “Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim Sistemi”; 2020 ve 2021 yıllarında ortak olan “Eğitim Bilişim Ağı, Teknolojiye Erişim” ile sadece 2019 yılında yer alan “Dijital Ekosistem ve Öğretmen Eğitimi” ve yine sadece 2020 yer alan “Eğitsel Veri Ambarı” politikaları/tehdhirleridir.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Ölçme ve Değerlendirme” teması politikaları/tehdbirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Ölçme Ve Değerlendirme Teması İle İlgili Politikalar/Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
Etkin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	√		
Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikleri İzleme	√		
Kademeler Arası Geçiş Sınavları	√	√	
Yeterlilik Temelli Ölçme Ve Değerlendirme Sistemi		√	√
Toplam	3	2	1

Tablo 14’te görüldüğü gibi, Ölçme ve Değerlendirme teması ile ilgili 2019 yılında 3, 2020 yılında 2 ve 2021 yılında ise 1 politika/tehdbir yer almaktadır. Bunlar, 2019 ve 2020 yıllarında orta olan “Kademeler Arası Geçiş Sınavları”; 2020 ve 2021 yıllarında orta olan “Yeterlilik Temelli Ölçme ve Değerlendirme Sistemi” ile sadece 2019 yılında yer alan “Etkin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikleri İzleme” politikaları/tehdbirleridir.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Kurumsal Kapasite Geliştirme” teması politikaları/tehdbirleri ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Kurumsal Kapasite Geliştirme Teması İle İlgili Politikalar/Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
Kurumsal Rehberlik ve Teftiş Hizmetleri	√		
Okulların Finansman Yöntemleri	√		
Özel Öğretim Kurumları Yönetim ve Teftiş Yapısı	√		
Eğitimde Kalite Güvence Sistemi		√	√
Öğretmenlerin Barınma İhtiyaçları		√	√
Kaynak Tahsisi ve Hesap Verebilirlik		√	
Okul Gelişimi İnceleme ve Değerlendirme			√
Toplam	3	3	3

Tablo 15’te görüldüğü gibi, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında Kurumsal Kapasite Geliştirme teması ile ilgili 3’er politika/tehdbir yer almaktadır. Bunlar, 2020 ve 2021 yıllarında ortak olan “Eğitimde Kalite Güvence Sistemi, Öğretmenlerin Barınma İhtiyaçları”; 2019 yılında yer alan “Ku-

rumal Rehberlik ve Teftiş Hizmetleri, Okulların Finansman Yöntemleri, Özel Öğretim Kurumları Yönetim ve Teftiş Yapısı”; 2020 yılında yer alan “Kaynak Tahsisi ve Hesap Verebilirlik” ve 2021 yılında yer alan “Okul Gelişimi İnceleme ve Değerlendirme” politikaları/tehdirlere dir.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “İçerik Geliştirme” teması politikaları/tehdirlere ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. İçerik Geliştirme Teması İle İlgili Politikalar/Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
Yabancı Dil Öğretiminde Seviye ve Okul Türlerine Göre Eğitim	√		
Yabancı Dil Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri	√		
Esnek, Modüler ve Uygulamalı Öğretim Programları		√	√
Matematik ve Türkçe Yeterlilikleri		√	√
Ders Çizelgeleri		√	√
Yabancı Dil Eğitimi Materyal Geliştirme Ve Ölçme Sistemi		√	
Toplam	2	4	3

Tablo 16’da görüldüğü gibi, 2019 yılında 2, 2020 yılında 4 ve 2021 yılında ise 3 politika/tehdire yer almaktadır. Bunlar, 2020 ve 2021 yıllarında ortak olan “Esnek, Modüler ve Uygulamalı Öğretim Programları, Matematik ve Türkçe Yeterlilikleri, Ders Çizelgeleri”; sadece 2019 yılında yer alan “Yabancı Dil Öğretiminde Seviye ve Okul Türlerine Göre Eğitim, Yabancı Dil Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri” ile yine sadece 2020 yılında yer alan “Yabancı Dil Eğitimi Materyal Geliştirme ve Ölçme Sistemi” politikaları/tehdirlere dir.

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarındaki eğitim temalarından “Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi” teması politikaları/tehdirlere ile ilgili karşılaştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi Teması İle İlgili Politikalar/Tedbirlerin Karşılaştırılması

Politikalar/Tedbirler	2019	2020	2021
Tekli Eğitim		√	
Nitelikli, Teknolojik ve Yüksek Standartta Eğitim Yapıları		√	√
Tasarım ve Beceri Atölyeleri Kurulacaktır		√	√
Öğretmen-Veli-Okul İletişimi		√	
Atıl Binaların Etkin Kullanımı			√
Toplam	0	4	3

Tablo 17’de görüldüğü gibi, 2019 yılında Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi teması ile ilgili herhangi bir politika/tehdin yer almazken, 2020 yılında 4 ve 2021 yılında ise 3 politika/tehdin yer almaktadır. Bunlar, 2020 ve 2021 yıllarında ortak olan “Nitelikli, Teknolojik ve Yüksek Standartta Eğitim Yapıları, Tasarım ve Beceri Atölyeleri Kurulacaktır”; sadece 2020 yılında yer alan “Tekli Eğitim, Öğretmen-Veli-Okul İletişimi” ile yine sadece 2021 yılında yer alan “Atıl Binaların Etkin Kullanımı” politikaları/tehdinleridir.

8. Cumhurbaşkanlığı Programlarında Yer Alan Eğitim İle İlgili Temaların Ağırlıklarının Karşılaştırılması

2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı Programlarında eğitim ile ilgili temaların ağırlıklarına ilişkin bilgiler Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. Cumhurbaşkanlığı Programlarında Eğitim İle İlgili Temaların Ağırlıkları

Temalar	2019		2020		2021		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%
Örgün Eğitim	5	21,73	3	6,00	3	11,54	11	11,11
Mesleki ve Teknik Eğitim	3	13,04	8	16,00	6	23,07	17	17,20
Özel Eğitim-Özel Yetenek	2	8,70	4	8,00	1	3,85	7	7,07
Hayat Boyu Öğrenme	1	4,35	2	4,00	1	3,85	4	4,04
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	4,35	8	16,00	0	0,00	9	9,09
İnsan Kaynakları	1	4,35	8	16,00	2	7,69	11	11,11
Dijitalleşme	2	8,70	4	8,00	3	11,54	9	9,09
Ölçme ve Değerlendirme	3	13,04	2	4,00	1	3,85	6	6,06
Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi	3	13,04	3	6,00	3	11,54	9	9,09
İçerik Geliştirme	2	8,70	4	8,00	3	11,54	9	9,09
Eğitim Ortamları	0	0,00	4	8,00	3	11,54	7	7,07
F	23	100,00	50	100,00	26	100,00	99	100,00
%	23,23		50,51		26,26		100,00	

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında eğitim teması ile ilgili 99 politika/tehdin yer almaktadır. Ağırlıklı olarak 2020 yılı politikaları/tehdinleri %50,51 ile birinci sırayı alırken; 2021 yılı 26,26 ile ikinci sırayı almaktadır. 2019 yılı ise 23,23 ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında eğitim ile ilgili temalardan “Mesleki ve Teknik Eğitim” temasına ilişkin politikalar/tehdinler %17,20

ile ilk sırayı alırken; %11,11’lik oranlarla “Örgün Eğitim” ve “İnsan Kaynakları”; ikinci sırayı %9,09’luk oranlarla “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” ve “Dijitalleşme”, “Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi”, “İçerik Geliştirme”; üçüncü sırayı %7,07’lik oranlarla “Özel Eğitim-Özel Yetenek”, “Eğitim Ortamları”; dördüncü sırayı %6,06 ile “Ölçme ve Değerlendirme”; son sırayı ise %4,04 ile “Hayat Boyu Öğrenme” ile ilgili politikalar/tehdimler almaktadır.

2019 yılında %21,73 ile en çok “Örgün Eğitim” ile ilgili politikalar/tehdimler yer alırken, 2020 yılında en çok %16’lık oranlarla “Mesleki ve Teknik Eğitim”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” ve “İnsan Kaynakları” ile ilgili politikalar/tehdimler; 2021 yılında ise en çok %23,07 ile “Mesleki ve Teknik Eğitim” ile ilgili politikalar/tehdimler yer almaktadır.

2019 yılında “Eğitim Ortamları” ve 2021 yılında “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” temalar ile ilgili herhangi bir politika/tehdim yer almaması dikkate değer bir durumdur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya’da ve Türkiye’de son yıllarda yaşanan değişimler eğitim hizmetlerinin nitelik ve nicelik bakımından değişimini de zorunlu kılmıştır. Buna paralel olarak da eğitim politikalarında değişim gerekli hale gelmiştir. 2019, 2020 ve 2021 yılları Cumhurbaşkanlığı yıllık programlarını eğitim ile ilgili temalara göre incelemeyi amaçlayan bu araştırmada Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi yıllık programlarında belirlenen eğitim politikası hedeflerinin bu bağlamda incelenmesine çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında eğitim ile ilgili oluşturulan Örgün Eğitim temasında erken çocukluk eğitimine yönelik hedefler öne çıkmıştır. Türkiye’de son yıllarda erken çocukluk eğitimini yaygınlaştırma ve 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alma konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Bunun en somut örneği ise 2019 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında erken çocukluk eğitimini yaygınlaştırmak hedefinden bahsedilirken; 2020 ve 2021 yıllarında artık 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına almakla ilgili hedefin olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimin, çocuğun erken zamanda doğru çevresel uyaranlarla kendi gücünün farkına varmasını sağlamak ve bu gücün geliştirilmesine katkıda bulunmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Taşkın, 2020: 60). Erken çocukluk dönemindeki gelişim ve öğrenmeler sonraki yıllara zemin oluşturduğundan bu dönemde sağlanan gelişimsel uygunluğu yüksek kaliteli eğitim programlarının olumlu etkileri yaşam boyu sürmektedir (Ayıldız ve Albayrak, 2020:3). Eğitimin erken çocukluktan başlayarak yapılandırılması insan yetiştirmenin ve gelecek kuşakları oluşturmanın en kritik dönemleri arasında bulunan temel eğitim için önem arz etmektedir.

Hayat boyu öğrenme kavramının da üç yıllık programda da hedefler

arasında olduğu görülmektedir. Teknolojinin ve bilginin sürekli gelişimi ve değişimi, bireylerin bu değişimlere uygun yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç duymaları; öğrenmenin sürekliliğini sağlamayı ve bazı bilgi ve yeterliliklerini geliştirmeyi gerekli hale getirmektedir (Yıldız Durak ve Tekin, 2020: 222; Şahin ve Arcagök, 2014). Bu nedenlerle de eğitim politikaları arasında hayat boyu öğrenme programlarının nitelik, çeşitlilik, ulusal takibi gibi hedefleri koymak bireylerin gelişimsel ihtiyaçlarının farında olunması açısından anlamlıdır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyleri ifade eder (Nal ve Tüzün, 2011: 9). Bu bireyler akranlarında anlamlı düzeyde ileride ya da geride olabilir. Hangi durumda olduğunda bakılmaksızın bu bireylerin kendi farklılıklarına uygun eğitim ortamlarında, uygun içeriklerle ve yeterlilik sahibi öğretmenlerle eğitim almaları gerekmektedir (Sucuoğlu, 2005; Akbüber, Erdik, Güney, Cimsitoğlu ve Akbüber, 2019). Bu açıdan yapılan çalışmalar, her üç yıllık programda da ortak nokta olan özel eğitim ve özel yetenek temasında, eğitim-öğretim ve hizmet standartlarının ve içeriklerinin geliştirilmesi hedefini desteklemektedir.

Günümüzde insan kaynağını maliyet olarak gören anlayıştan, kurumların gelişen ve değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilmesi amacıyla insan kaynaklarının verimli kullanılması ve geliştirilmesi gerektiğini düşünen bir anlayışa gelinmiştir (Tabancalı, 2005: 213). Bu bağlamda insan kaynaklarının niteliklerinin artırılması önemli konulardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan kaynakları temasında geniş bir kapsama sahip olan öğretmenler bu noktada üzerinde durulması gereken önemli bir ögedir. Öğretmen Yeterlikleri Açısından Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) ile öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin olarak “öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim olmak üzere altı temel bileşene yer verilmiştir (MEB, 2017). Ancak Cumhurbaşkanlığı programlarında, insan kaynakları teması altında yer verilen öğretmenler için 2019 ve 2021 yılında hizmet içi eğitimin geliştirilmesi, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerinin geliştirilmesi ve insan kaynaklarının verimli kullanımı hedefleri ile bu altı temel bileşen arasından sadece sürekli mesleki gelişim temel bileşenine yer verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi sonucunda bu yeterliliklerin bütün bileşenler kapsamında politika hedeflerine dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitim sisteminde kalitenin artırılabilmesi için ilk olarak öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi, kariyer gelişimlerinin sağlanması, uygulanabilir öğretmen

yeterlik alanlarının belirlenmesi ve uygulanması gerekmektedir (Can, 2019: 1641). Pehlivan'ın (1996) araştırmasında, ülke çapında hizmet içi eğitimi koordine edecek ulusal bir kurum ve geniş çaplı koordinasyonun olmayışının çok önemli görülen sorunlardan biri olduğu ifade edilmektedir. Buna karşın 2019, 2020 ve 2021 Cumhurbaşkanlığı yıllık programlarında hizmet içi eğitimin içeriğini ve niteliğinin geliştirilmesi hedefinin bulunması bu konuda hala istenilen düzeyde ilerlemenin olmadığını göstermektedir. Hizmet İçi Eğitim Milli Eğitim Bakanlığının bünyesinde öğretmenler için önemli bir mesleki gelişim aracıdır. Tabancalı'nın (2005: 217) araştırmasında, Milli Eğitim bakanlığının eğitim ve geliştirme işlevinin orta düzeyde olduğunun bulunması, insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik programlar yoluyla personel motivasyonunu arttırmada yetersiz olduğunu göstermektedir. Ancak içeriklerinin geliştirilmesi ve özellikle güncellenip yaygınlaştırılmasının düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

Eğitim ortamı, eğitimsel etkinliklerin olduğu, öğretme-öğrenme sürecindeki iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği kişi, araç ve gereç gibi öğelerin oluşturduğu çevre olarak tanımlanmıştır (Alkan,1997, Akt. Hayran, 2010: 131). Ancak eğitim ortamını sadece fiziksel bir çerçevede belirlemek günümüzde yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda öğrenciyi çevreleyen fiziksel, sosyal, duygusal, entelektüel ve yönetsel faktörlerin ve koşulların birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan durumu, eğitim ortamı olarak kabul etmek daha uygun bir yaklaşım olacaktır (Köse, 2020: 9). Tekli eğitim, nitelikli, teknolojik ve yüksek standartta eğitim yapıları, öğretmen-veli-okul iletişimi, tasarım ve beceri atölyeleri politika hedefleri, bu tema altında eğitim ortamlarının kapsayıcı duygusal, sosyal, fiziksel ve akademik olmak üzere her anlamda geliştirecek bir şekilde düzenlenmesi gerekliliğinin farkında olduğunu göstermektedir.

Bilgi toplumunun ortaya çıkardığı bütün değişimler ve küreselleşmenin sonucunda, iş dünyası ve mesleklerde meydana gelen yenileşmeye ayak uydurabilmek ve muhtemel sorunlarla baş edebilmek artık bireyler için gereklilik haline gelmiştir. Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliklerinin artırılması, kariyer rehberliği konusunda aktif çalışmaların yapılması ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi bu ihtiyacı karşılamaya yardımcı olacaktır. Bu politika hedefinin nitelikli işgücünü destekleyerek, mesleki ve teknik eğitime de katkı sağlayacaktır.

Mesleki eğitim her üç yıllık programda da geniş kapsamlı hedeflere sahip olan temalardan birisidir. Mesleki eğitim konusunda yapılan çalışmalar göstermektedir ki, gerekli niteliklere sahip eleman bulunamaması ve tecrübe eksikliği iş gücü temininde sorun yaşanmasının sebep olmaktadır (Afşar, Aksoy-Mihoğlu ve Suna, 2018: 413). Bu durumun ise mesleki eğitim veren kuruluşların işgücünün talep ettiği nitelikleri istenilen

düzeyde karşılayamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Türk Sanayici ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2010: 3). Yapılan çalışmalarda da ifade edildiği gibi “atölyelerin modernize edilmesi, programların ve alan dalların güncellenmesi, sektörle iş birliği protokollerinin yapılması işgücü niteliğinin arttırılarak istihdam boşluğunun doldurulması açısından önemlidir.

Devlet, vatandaşlarına eğitim, sağlık, konut, çocuk yardımı, yaşlılığa bağlı emeklilik, gibi alanlarda hizmet sağlamakla ve bu alanlarla ilgili uzun, orta ya da kısa vadede politika hedefleri belirlemekle yükümlüdür. Dolayısıyla devletin, eğitim alanında güncel ihtiyaçlara uygun yeni politikaları politika belgelerine dahil etmesi gerekmektedir. Bir ülkenin, değişen koşullara dünya düzenine uyum sağlayabilmesi ve gelişimi sürekli hale getirebilmesi, insan kaynağının tüm yeterlilik alanlarında geliştirebilmesi, mevcut kaynakları yönetebilmesi, verimli kullanabilmesi ve stratejik planlamayı doğru yapabilmesi ile mümkündür. Unutulmamalıdır ki sosyal, kültürel, teknolojik alanlarda süregelen bütün değişimler ülkeleri dolayısıyla devletleri ve karar mekanizmalarını da etkilemektedir.

Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarının incelemesinin ardından belirlenen temalara ve bu temalar altında gruplanan politikalara bakıldığında;

2019 yılı programının eğitim bağlamında bireylerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel gelişmelerinin ve bireysel özelliklerinin ön planda tutulduğu, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin buna göre planlanmak istendiği, mevcut kaynakların verimli kullanılmasının ve mesleki eğitimde istihdamın bir ayağının yerli savunma sanayine nitelikli eleman yetiştirilmesi hedefi olduğu ve teknolojik ilerlemelerin göz ardı edilmeden kurumsal kapasiteyi buna uyumlu bir şekilde revize etmenin hedeflendiği görülmektedir. Ancak bu hedefler ifade edilirken nitel hedefler olarak değerlendirilmişlerdir. Göstergelerin okullaşma oranlarında olduğu gibi daha somut hedefler haline getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2020 yılı programında, eğitim-öğretimin çeşitli kademelerinde hizmet kalitesini arttırmak, alt yapıyı, kurumsal kapasiteyi, insan kaynaklarını, farklı alanlardaki içerikleri güncellemek ihtiyacı dolayısıyla gündeme alınmıştır. Ayrıca belirlenen politikalara bakıldığında mesleki eğitimde daha öğrenci iken yenilikçi, üretken, girişimci bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciyi sosyal ve akademik anlamda değerlendirme ve kişisel özelliklerine uygun biçimde yönlendirmenin önemini farkında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca döner sermayelerin işler hale getirilmesi hedefi meslek liselerinin üretim tabanlı eğitim ve uygulama çalışmalarının desteklenerek, farklı sektörlerde aktif bir şekilde yer alması gerektiğinin düşünüldüğünü göstermektedir. Ayrıca üç program içerisinde en çok politika hedefi 2020 yılında bulunmaktadır. 2023 Vizyonu ile paralellik

göstermekte olan 2020 programında belirlenen hedefler birbirleriyle örtüşmektedir.

2021yılı programında diğer yıllara göre değişiklikler veya bazı hedeflerin elimine edilmesi söz konusudur. Ancak Öğretmenlik Meslek Kanunu gibi hedeflerin gerçekleştirilmemesine rağmen nedeni ile ilgili açıklama bulunmamaktadır. Bu açıdan programların daha açık ve şeffaf düzenlenmesi ve mevcut durum analizinin daha reel yapılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlik Meslek Kanununun çıkarılması uzun zamandır beklenen bir husustur.

Üç programda da dijitalleşme teması altında belirlenen politika başlıkları EBA, alt yapı geliştirilmesi ve yönetim bilgi sistemleri bağlamında değerlendirilmiştir. Sürekli bahsedilen değişen dünya, teknoloji bilgi kaynakları göz önüne alındığında bu hedeflerin yetersiz olduğu düşünülmektedir. X, Y ve Z kuşağından sonra teknolojinin içine doğan ve dijital yerli olarak adlandırılan kuşağın topluma kazandırılması ve niteliğinin artırılması için bu hedefler eksik kalacaklardır. Bu açıdan hedeflerin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Belirlenen politikaların bir yıllık süre içerisinde gerçekleştirilmek üzere belirlenmiş olması zaman sınırlı olması açısından olumludur. Ayrıca politikalara bakıldığında ayrı temalar altında belirlenen politikaların birbirleriyle ilişkili olması eğitime çok yönlü katkı sağlayabilir. Öğrencilerin duyuşsal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerinin ön planda tutulduğu, fırsat eşitliğine önem verildiği, eğitim ortamlarının sadece fiziksel altyapıyla sınırlı kabul edilmediği ve bireysel gelişim özelliklerinin dikkate alınarak bireyin gelişimine erken yaşlardan itibaren destek verilmesinin olumlu bir yaklaşım olduğu açıktır.

Politika başlıklarında özel eğitime ihtiyaç duyan özel bireylerin kendilerine özel ortamlarda eğitim alabilmeleri amacıyla bireysel ihtiyaç ve özelliklerine uygun altyapının planlanması, onların topluma entegre edilebilmesi ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi açısından önemlidir.

Hayat boyu öğrenme, 1990'lardan bu yana eğitim sistemleri düzenlenirken yer alan bir kavramdır. Bireylerin örgün eğitim dışında kalmalarına rağmen bireysel gelişimlerini sağlayabilmeleri, eğitime ulaşamayan bireyler için fırsat eşitliği sağlamanın yanı sıra onların işgücüne katılımının da sağlanmaya çalışıldığına göstergesidir. Ancak bu şekilde sahip olunan insan gücü kaynağının da etkili ve verimli bir şekilde kullanılması sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle genel olarak aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

Programlarda, "Eğitim Ortamları" ve "Rehberlik ve Psikolojik Danış-

manlık” temalar ile ilgili politikalara/tebirlere yer verilmesi, eğitim ve öğretimde niteliği artırmada katkı sağlayacaktır.

Yeni program hazırlanırken, önceki yıllara ait programların uygulanması aşamasında karşılaşılan zorlukların nedenlerinin göz önünde bulundurularak gerekli tedbirlerin alınması önem arz etmektedir.

Programların hazırlanmasında, alan uzmanları ile alanın uygulayıcılarının da görüşlerinin alınması, programların niteliğine ve başarısına katkı sağlayacaktır.

Hazırlanan programlarda, günün koşullarına göre, gerekli esnekliklerin sağlanması, planlanan hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Yükseköğretim kurumları politika hedeflerine yönelik programların karşılaştırılması yapılabilir.

Çalışmanın kapsamının geniş olduğu göz önünde bulundurulursa, bunu takip eden çalışmalarda eğitimin alanları ayrı ayrı çalışılabilir.

Yıllık programların eğitim alanındaki kararlar ve hedefler bağlamında Kalkınma Planı ile ilişkisi incelenebilir.

Yıllık programlardaki hedeflerin gerçekleşme düzeyleri veya gerçekleşmeme nedenleri alanlara indirgenerek araştırılabilir.

Programlarda belirlenen bütün hedeflerin gerçekleşme düzeylerinin ya da gerçekleşmeme nedenlerinin raporlanması ve kamuoyuna duyurulması şeffaflık açısından faydalı olacaktır.

Belirlenen hedeflerde uygulama adımlarının muğlaklığı, hedefe ulaşmada izlenecek yolu anlamayı güçleştirmektedir. Hedeflere ulaşılacak uygulama basamaklarının açık ve net bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte yukarıda bahsedilen hususlarda araştırmacıların tam ve güvenilir veri elde etmesinin sağlanması amacıyla oluşturulacak politika belgeleri uygulama, yürütme ve istatistik veri tabanı, ilgili bütün bilgi ve belgelerin tek noktadan dağıtılmasına olanak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Afşar, B., Aksoy Mihoğlu, B ve Suna, S. (2018). İşsizlikle mücadelede mesleki eğitimin önemi ve firmaların mesleki kurslara bakışı: Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21 (2), 407-416. DOI: 10.29249/selcuksbmyd.468755
- Akbüber, B., Erdik, E. Güney, H., Çimşitoğlu, G. ve Akbüber, C. (2019). Bilim ve sanat merkezleri'nde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi “özel yetenekli çocuk çalıştayı”. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6 (1), 22-39. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/45283/547023>
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk Eğitim Sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, A. (2018). Cumhuriyet dönemi hükümet programları ve öğretmenlik mesleği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (67), 1278-1301. DOI: 10.17755/esosder.426481
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/446> adresinden erişildi.
- Köse, A. (2020). *Eğitim ortamları. Eğitim izleme raporu 2020*. ERG. İstanbul. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/>
- Kuru, A. ve Kakan, E. (2020). Hükümet politikalarında eğitim, kültür ve sanat (1938-1950). *İdil*, 75. 1670–1678. doi: 10.7816/idil-09-75-04
- Meseci Giorgetti, F. ve Batır, B. (2012). İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı döneminde eğitim politikaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*. 13-14. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuydta/issue/941/10627>
- Muşmal, H. ve Gürbüz, İ. (2018). Doküman İncelemesi. Alan, Ş. (Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (217-243). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Nal, A. ve Tüzün, I. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. Kaynaştırma / bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi*. ERG. İstanbul. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/Egitingim_Durumu.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *The Well-being of Nations The Role of Human and Social Capital*. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>

- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). 2019-2020-2021 Yılları Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/yillik-programlar/>
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/ Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (02). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000083
- şahin, Ç., & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16).
- Tabancalı, E. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı’nda insan kaynakları uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (20).
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti dönemi eğitim politikaları (1950-1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 389-410. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26137/275285>
- Türk Sanayici ve İş İnsanları Derneği. (2010). *Mesleki Eğitim Alt Komitesi’nin mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılmasına ve kalitesinin artırılmasına yönelik çalışması için YOİKK’e iletilen TUSİAD görüş metni*. <https://tusiad.org/tr/TUSİAD/temsilcilikler/item/2318-yoikk-mesleki-egitim-alt-komitesinin-mesleki-ve-teknik-egitimin-yayginlastirilmesine-ve-kalitesinin-artirilmesine-yonelik-calismasi-icin-iletile-tusiad-gorus-metni>
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldız Durak, H. & Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 221-235.

Bölüm 17

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL AĞLARDA BİLGİ OKURYAZARLIĞI DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ¹

Hacer ULU²

¹ Bu çalışma 21-24 Mart 2019 yılında Afyonkarahisar'da düzenlenen Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, hacerule@aku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7687-6370

Giriş

Teknolojik gelişmelere paralel olarak bireylerin bilgi edinebileceği platformlar s¼rekli değişim g¼stermektedir. Dolayısıyla ağın ihtiyaını karşılayan okuryazarlık t¼rleri, gelişim s¼recinde g¼ncellięini yitirmektedir. Araştırmacılara g¼re yeniden tanımlanması gereken okuryazarlık t¼rlerinden birisi de bilgi okuryazarlığıdır. Bilgi okuryazarlığı ifadesi American Library Association (1998) tarafından 21.yy da bilgi kaynaklarının etkin bir şekilde araştırılması ve kullanılması, depolanmış sayısal bilgilerden ve bilgi teknolojilerinden nasıl yararlanılacağının bilinmesi olarak tanımlanmıştır (Akt. Akdağ ve Karahan, 2014). Bilgi okuryazarlığı bilgisayarların nasıl kullanılacağından bilgiye erişime, bilginin doğasına ve teknik alt yapısına, eleştirel d¼ř¼nmeye, bilginin çevreyi sosyal, k¼lt¼rel ve felsefi olarak nasıl etkilediğini anlamaya kadar olan konuları içeren bir okuryazarlık t¼r¼d¼r (Polat, 2005; Shapiro ve Hughes, 1996). Erol-Alkan'a (2013) g¼re bilgi okuryazarlığı t¼m okuryazarlık terimleri ile ilgili konularda yeterli bilgiye sahip olmaya ve bu bilgiyi aktif şekilde kullanabilme yeteneğine işaret etmektedir. Kolej ve Araştırma K¼t¼phaneleri Derneği (2000) y¼ksek¼đretimde bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartlarını altı aşamada değerlendirmiştir: 1. İhtiyaç duyulan bilginin kapsamını belirleme, 2. İhtiyaç duyulan bilgiye etkin ve verimli bir şekilde erişme, 3. Bilgiyi ve kaynakları eleştirel bir şekilde değerlendirme, 4. Bilgi tabanına seçili bilgileri dahil etme, 5. Belirli bir amaca ulaşmak için bilgileri etkin bir şekilde kullanma, 6. Bilginin kullanımını içeren ekonomik, yasal ve sosyal sorunları anlayarak bilgiye erişme ve kullanma. Bu doğrultuda bilgi okuryazarlığı kavramının yasal ve etik ilkeler çerçevesinde bilgiye erişme, ulaşılan bilgileri değerlendirme ve kullanma yeterliğine sahip olma olarak ifade edildiği g¼r¼lmektedir.

Bilgi okuryazarlığı kavramı alan yazında uzmanlar tarafından ¼zerinde tartışmaların devam ettiği konulardan birisidir. Bu doğrultuda Aldemir (2004) bilgi okuryazarlığı kavramının bilgi teknolojileri ve teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, elektronik okuryazarlığı, eleştirel d¼ř¼nme becerileri ve yaşam boyu ¼đrenme gibi kavramlarla ifade edildiğini belirtmektedir. Hen¼z bu belirsizlik devam ederken medya ve sosyal ağ ortamında bilgi okuryazarlığının varlığı ortaya çıkmıştır (Agee, 2014; Dan, 2016; Guofeng ve Yao, 2017). Postmodern sosyal medya çağındaki bilgi okuryazarlığı b¼t¼nleřik bir yetenekler k¼mesi çerçevesinde farklı bir yaklaşımı yansıtan, ¼đrencilerin her ortamda kendi yeteneklerini kendileri değerlendirdikleri, ¼đrenme s¼recinin sorumluluğunu ¼stlenen, ¼đrenme hedeflerini belirleyen ve kendi durumlarına en uygun şekilde

bilgi edinme yaklaşımını tespit eden, becerilere dayalı bilgi okuryazarlığı eğitime daha az bağımlı olup odak noktasının başkaları ile iş birliği içinde bilgi edinmenin önemini vurgulayan bir okuryazarlık türüdür (Mackey ve Jacobson, 2014; Lux, 2013). Tüm bu ifadelerden yola çıkarak aktif bilgi üreticisi rolünün önemli olduğu günümüzde eğitim ortamlarında bilgi ediniminden ziyade bilgiyi üretme, sunma ve paylaşma gibi becerileri geliştiren öğretim yolları uygulanmalıdır.

Alanyazın taraması sonucunda ülkemizde bilgi okuryazarlığı kavramıyla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Sözü edilen araştırmalarda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarını değerlendiren (Başaran, 2005; Koçak-Usluel, 2016), öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı konusunda zorlanma düzeylerini inceleyen (Polat, 2005) araştırmalar mevcuttur. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları ile sanal zorbalık (Demir ve Seferoğlu, 2016), medya okuryazarlığı (Güven, 2014), bilgisayar öz yeterlik algıları (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003), yabancı dil düzeyi, bilgisayara sahip olma, internet kullanım sıklıkları, Web 2.0 teknolojileri, video paylaşım siteleri, MSN ve Facebook kullanım sıklıkları (Ata, 2011), sınıf düzeyi, cinsiyet (Akdağ ve Karahan, 2014; Argon, Öztürk ve Kılıçaslan, 2008) gibi değişkenler arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi okuryazarlık deneyimlerini araştıran sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu açıdan yapılan araştırmanın öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi okuryazarlık deneyimlerini belirlemesi açısından alanyazındaki boşluğu dolduracağı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi okuryazarlık deneyimlerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının kullandıkları sitelerin biçim türü nasıl dağılım göstermektedir?
- Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda kullanıcı dönütlerini incelemelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğini sorgulamalarına ilişkin görüşleri nedir?
- Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda ulaştıkları bilgileri eleştirel olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nedir?

- Öğretmen adaylarının medya formatında içerik oluşturmaya yönelik görüşleri nedir?
- Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda kişisel gizlilik, bilgi etiği ve fikri mülkiyet sorunları konusunda görüşleri nedir?
- Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi paylaşımına yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39). Bu doğrultuda araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımının benimsenmiş olmasının nedeni; öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi okuryazarlığıyla ilgili deneyimlerini görüşme analizi yoluyla anlamaktır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde (bilgisayar ve eğitim teknolojileri eğitimi, matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği) öğrenim gören 60 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 40'ı kız, 20'si erkektir. Araştırmada örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının belirlediği örneklem büyüklüğüne göre evrenden kendi kanaatleri yönünde bir parçayı seçmesidir (Aypay vd., 2012).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi okuryazarlık deneyimlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazından yararlanılmıştır (Jacobson ve Mackey, 2013; Mitchell, 2009; Thomas ve Hodges, 2015; Witek ve Grettano, 2014). Bu doğrultuda şu görüşme soruları hazırlanmıştır: 1. Kullandığınız sosyal ağ siteleri nelerdir? 2. Sosyal ağlarda araştırma yaparken kullanıcı dönütlerini inceler misiniz, nasıl? 3. Sosyal ağlarda ulaştığınız bilgilerin güvenilirliğini sorgulamak için ne yaparsınız? 4. Sosyal ağlarda ulaştığınız bilgileri eleştirel olarak değerlendirmek için ne yaparsınız? 5. Dijital ortamda ne tür içerik oluş-

turursunuz? 6. Sosyal ağlarda kişisel gizlilik, bilgi etiği ve fikri mülkiyet sorunları konusunda bilgi ve deneyimleriniz nedir, açıklar mısınız? 7. Sosyal ağlarda bilgi paylaşımı yapar mısınız, açıklar mısınız?

Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliği için görüşme formunun iki alan uzmanınca (okuryazarlık çalışan) incelenmesi sağlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme sorularına son şekilleri verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmelere başlamadan önce öğretmen adaylarına görüşmenin amacı konusunda bilgi verilmiş ve izin alınmıştır. Görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 7 Kasım 2018-30 Kasım 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde veri çözümleme yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme boyunca video kaydı yapılmıştır. Sağlıklı bir kodlama için kodlamanın mümkün olduğu kadar küçük parçalara ayrılması, verinin kelime kelime analiz edilmesi ve kelimeler ile kelime gruplarında bulunan anlamların kodlanması tavsiye edilmektedir (Baş ve Akturan, 2008). Görüşmeler sonucunda video kayıtlarının dökümleri yapılmıştır. Elde edilen dökümler üzerinde kodlama yapılmıştır. Daha sonra kodlar ortak özelliklerine göre tasnif edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma bulgularının sunumunda öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmayarak kod adı kullanılmıştır. Nitel değerlendirmelerde doğrudan alıntıların bireylerin düşüncelerini olduğu gibi yansıtmada etkili olacağına inanıldığı (Yin, 2003) için her bir kategoriye örnek olabilecek cevaplar aynen aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Elde edilen veriler farklı zamanlarda tekrar kontrol edilmiştir. Tutarlılık tespit edilen çalışmalara tekrar dönüş yapılarak yeniden kodlama yoluna gidilmiştir. Araştırma bulguları detaylı olarak analiz edilmiş ve özetlenerek bulgular kısmında sunulmuştur. Ayrıca toplanan verilerin kodlanmasından sonra katılımcı teyidi yapılarak, kodlamaların uygunluğu kontrol edilmiştir. Çalışmanın geçerliğini sağlamak için, katılımcıların ifadelerinden doğrudan aktarmalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi okuryazarlık düzeyleri araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları sitelerin biçim türünün dağılımına ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Sitelerin Biçim Türünün Dağılımına İlişkin Görüşleri*

Sosyal Ağ Siteleri	f	%	Sosyal Etiketleme Siteleri	f	%
Instagram	54	90	Pinterest	25	41.66
Facebook	26	43.33	Reddit	2	3.33
Blog Siteleri	f	%	Konum Tabanlı Sosyal Ağ Siteleri	f	%
Twitter	34	56.66	Foursquare	3	5
Bloglar	26	43.33			
Video Siteleri	f	%	Profesyonel Ağ Siteleri	f	%
Youtube	60	100	LinkedIn	7	11.66
DailyMotion	8	13.33			
İmaj/Görsel Siteleri	f	%	Akademik Yayın Platformları	f	%
Flickr	4	6.66	Dergipark	9	15
Picasa	3	5			
Müzik Siteleri	f	%	Dergiler	f	%
Fizy	35	58.33	National Geographic	9	15
Pandora	2	3.33	Bilim ve Teknik	3	5
Ders İçerikli Platformlar	f	%	Dosya Paylaşım Siteleri	f	%
Edmodo	8	13.33	SlideShare	2	3.33

Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının kullandıkları sitelerin biçim türünün dağılımına ilişkin görüşlerine bakıldığında farklı sosyal ağları kullandıkları fakat bunun sınırlı sayıda olduğu görölmektedir.

Öğretmen adaylarının kullanıcı dönütlerini incelemelerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kullanıcı Dönütlerini İncelemelerine İlişkin Görüşleri

Akademik Platformlar	f	%	Akademik Tabanlı Olmayan Platformlar	f	%
Uzmanlara Ait Resmi Siteler	41	68.33	Kullanıcı yorumları (Twitter, Facebook, Youtube vb.)	52	86.66
Google Akademik	12	20	Yıldız derecelendirmeleri yüksek paylaşımlar	39	65
Google Kitaplar	7	11.66	Medya incelemeleri	20	3.33
Veri tabanı	4	6.66	Blog yorumları	17	28.33
			Beğeniler	7	11.66
			Kitap yorumları	5	8.33
			Köşe yazıları	1	1.66

Tablo 2’ye öğretmen adaylarının kullanıcı dönütlerini incelemelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında akademik ve akademik olmayan platformları kullandıkları görülmektedir. En fazla akademik tabanlı olmayan platformları kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö3: “Geçmişle ilgili tartışmalar çok fazla var. Özellikle tarihi diziler çok fazla ortaya çıktı. Bazen o dizilerdeki kişiler ya da bize yansıtılan durumlar gerçek mi hayali mi? Bu şekilde yorumlara bakıyoruz.” (**Kullanıcı yorumları**)

Ö2: “Sağlık alanında ilgilenen kişileri takip ediyorum. Uzmanların hepsi de aynı konuyla ilgileniyor. En basitinden diyet. Hangi diyet bana uygun. Youtube’de bir şeyin insanlar tarafından beğenilip beğenilmediğine bakıyorum. Eğer çok fazla beğeni ve yorum varsa o videoları daha fazla izlemeyi tercih ederim.” (**Uzman görüşlerinin olduğu siteler, Beğeniler**)

Ö20: “Şu an bireysel olarak kişisel hesaplar oluyor. İnsanlar orada favorilerini söylüyorlar. Örneğin gerilim kitapları, tarihi kitaplar, uluslararası ilişkiler, siyaset vb. konularda şu kitapları okuyabilirsiniz diye. Özellikle o kişisel hesapları takip ederek okumalarımaya yön veriyorum.” (**Kitap yorumları**)

Ö12: “Bazen ödevlerimizle ilgili araştırma yaparken özellikle Google Akademik, Google Kitaplar ya da Ulusal Tez Merkezi gibi yerlerden araştırma yapıyorum. Daha bilimsel ve iyi olması açısından bu bölümlerden araştırma yapıyorum.” (**Google Akademik, Google Kitaplar ve Ulusal Tez Merkezi**)

Ö5: “Haber anlamında farklı mobil uygulamaların olduğu siteleri inceliyorum. Hepsine bakarım araştırma yaparken. Alışveriş olarak da site içerisindeki yorumları inceliyorum. Bir telefon ya da bilgisayar alacağım diyelim ki. Hangisi daha iyi, hangisi iyi değil. Bunları değerlendiririz. Alışveriş sitelerinde de ürün yorumları diye bir yer var. Onları okuyup değerlendiririz.” (**Blog yorumları**)

Ö59: “Medya iletilerine bakıyoruz. Bana mantıklı geliyor mu gelmiyor mu diye. Kendi düşüncelerimizle uyuşup uyuşmadığına bakarız. Bu açıdan yapılan yorumları dinlerim. Uygulama indirirken yıldız derecelendirmelerine bakarız. Hangisinde daha fazla yıldız derecelendirmesi varsa o uygulamayı indiririm.” (**Medya incelemeleri, Yıldız derecelendirmeleri**)

Ö32: “Twitter’da bazı yazarları takip ediyorum. Mesela köşe yazarları vardı. Onları özellikle takip ediyorum.” (**Köşe yazarı**)

Ö57: “Afyonkarahisar’a geldiğimizde bu şehrin nesi meşhur. Kalesi falan. Hemen sosyal ağ sitelerindeki yorumlara bakıyoruz. Yorumlar iyi mi, kötü mü diye o yer hakkında. Herkesin genelde beğendiği yerlere gidiyoruz. Ayrıca derslerde hocalarımız araştırma ödevi veriyor. Bende Google akademik, veri tabanlarından araştırma yapıp çalışmalarımı tamamlıyorum. Oradaki bilgiler daha güvenilir geliyor.” (**Kullanıcı yorumları, Google Akademik, Veri Tabanı**)

Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğini sorgulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağlarda Ulaştıkları Bilgilerin Güvenirliğini Sorgulamalarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
Gönderim tarihi	58	96.66	Unvan	6	10
Uzman görüşü	41	68.33	Belgenin tam metnini görme	2	3.33
Takipçi sayısı	20	33.33	Yazar geçmişi	2	3.33
Kaynakların çapraz kontrolü	16	26.66			

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğini sorgulamalarına ilişkin görüşlerinde ilk sırada gönderim tarihinin olduğu görülmektedir. Bu durumu, sırasıyla uzman görüşleri, takipçi sayısı, kaynakların çapraz kontrolü, unvan, belgenin tam metnini görme ve yazar geçmişi takip etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö11: “Araştırma yaparken unvana bakıyorum. Prof., Doç. mi? Özellikle araştırmalarımnda uzmanların görüşlerine yer veriyorum.” (**Unvan**)

Ö20: “Yeni bir ürün ortaya çıkarıyorlar. Yeni versiyonları çıkmış. Çok fazla değişim oluyor. Gönderim tarihine bakmazsak hangi versiyona ait olduğunu bilmediğimiz için ya da yapılan yorumların hangi versiyona ait olduğunu anlamak için gönderim tarihine bakıyoruz.” (**Gönderim tarihi**)

Ö54: “Bir tane eğitim sitesi var. Günlük plan ya da yıllık planlara bakıyorum. Hangi yıllara ait olduğunu anlamak için bu siteye giriyorum. En son ne zaman yayınlandığına bakıyorum. Bazen metinlerin küçük parçalarını görüyoruz. Kısa bilgi oluyor. O zaman o kısmın öncesini ve sonrasını okumak için belgenin tam metnine ulaşmayı tercih ediyoruz.” (**Gönderim tarihi, Belgenin tam metnini görme**)

Ö40: “Bazen yazarların geçmişlerini okuyorum. Hangi üniversiten mezun olduklarına bakarım. Uzmanlıklarını hangi üniversitelerde yapmışlar. Özellikle yurt dışında eğitim alan kişilerin uluslararası alanda daha bilgili olduklarını düşündüğüm için onları takip ediyorum. Ayrıca Twitter’da takipçi sayısı kimin fazlaysa o kişileri takip etmeye çalışıyorum. Çünkü çok fazla takipçi sayısı olan insanın daha güvenilir bilgi verdiğini düşünüyorum.” (**Yazar Geçmişi, Takipçi sayısı**).

Ö30: “Bende bazen farklı görüşte olan uzmanları takip ediyorum. Farklı düşünceleri karşılaştırarak olayları anlamaya çalışıyorum. Ayrıca bilginin gönderim tarihi de benim için önemli.” (**Kaynakların çapraz kontrolü, Gönderim tarihi**)

Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda ulaştıkları bilgileri eleştirel olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağlarda Ulaştıkları Bilgileri Eleştirel Olarak Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
Farklı kaynakları okuma	16	26.66	Kulüp ya da dernek sayfalarını aktif olarak takip etme	4	6.66
Birbiriyle çelişen görüşleri tanıma ve sentezleme	12	20	Aynı konuyla ilgilenen kişileri takip etme	4	6.66
Raporları okuma	11	18.33	Medya sitesinin güvenilirliği	4	6.66

Konferans, sempozyum sayfalarını takip etme	10	16.66	Bilimsel materyaller için görsel2 ipuçlarını (yazar isimleri veya çevrimiçi takma adlar, dernek vb.) kullanma	3.33
Sitelerin resmi bir kuruma ait olması	6	10	LinkedIn’de uzmanlarla iletişim kurma	2 3.33
Twitter’da soru göndermek	6	10		

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ulaştıkları bilgileri eleştirel olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinde ilk sırada farklı kaynakları okuma olduğu görülmektedir. Bu durumu sırasıyla birbiriyle çelişen görüşleri tanıma ve sentezleme, konferans, sempozyum sayfalarını takip etme vb. gelmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö3: “Bilimsel konuları takip edip öğreniyorum. O yüzden farklı araştırmacıların görüşlerini değerlendirip sentezleyip bir sonuca ulaşıyorum.” (**Birbiriyle çelişen görüşleri tanıma ve sentezleme**)

Ö5: “Konferans, sempozyum sayfalarını takip ediyorum. Özellikle hangi konuyla ilgili sempozyum varsa ona bakıyorum. Yakınımda ve gidebileceğim bir yerde ise katılıyorum. Oraya dinleyici olarak katılıp uzmanları dinliyorum. Ayrıca topluluklara, kulüplere üye oluyoruz. İlgili sayfalarda hangi aktiviteler düzenleniyor. Yapılan etkinlikler gerçekten faydalı mı bunları değerlendiriyoruz.” (**Konferans, sempozyum sayfalarını takip etme, Kulüp ya da dernekleri aktif olarak takip etme**)

Ö24: “Sitelere bakıyorum. Resmi mi gayri resmi mi? Çünkü internette çok fazla bilgi var. Bunların hangisi daha güvenilir. Bu durumda resmî kurumlara bakıyoruz. Ayrıca tatmin olmadığım bilgiler için Twitter’da sorular yazıyorum ya da görüşümü belirtiyorum.” (**Sitelerin resmi kuruma ait olması, Twitter’da soru göndermek**)

Ö59: “Toplum gönüllüsü vakfındayım. İlgili siteden düzenlenen raporlara bakarım. Bağışlar ne kadar toplanmış, nereye harcanmış. Bunları inceleyip arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.” (**Kulüp ya da dernek sayfalarını aktif olarak takip etme, Raporları okuma**)

Ö13: “Twitter’da aynı bilim alanında uzman kişileri takip ediyorum. Ayrıca LinkedIn’de uzmanlarla iletişim kuruyoruz. Yardım almak için sorularımıza cevap veriyorlar”. (**Aynı konuyla ilgilenen kişileri takip etme, LinkedIn’de uzmanlarla iletişim kurma**)

Ö12: “Medya sitelerinin güvenilirliğine bakarım. Bu site güncelleniyor mu, güncellenmiyor diye. Güncelleniyorsa daha güvenilir olduğunu

düşünürüm. İsimlere bakarım. Takma ad kullanan yorumları pek dik-kate almıyorum. Gerçek ismini kullanan kişilerin yorumlarını okuyorum. Aynı zamanda gönderilme tarihlerine bakarım. Bilgiyi teyit eden bağlantı olup olmadığını takip ederim”. [(Medya sitesinin güvenilirliği, Bilimsel materyaller için görsel ipuçlarını (yazar isimleri veya çevrimiçi takma adlar, gönderilme tarihi, dernek logoları, kaynaklara bağlantılar vb.) kullanma)]

Öğretmen adaylarının medya formatında içerik üretmelerine ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Medya Formatında İçerik Üretme Konusundaki Görüşleri

Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
Kişisel yaşamla ilgili konular için orijinal içerik oluşturma (Instagram, Facebook vb.)	43	71.66	Blog hesabı açma	3	5
Dersle ilgili içerik oluşturma	7	11.66	Site oluşturma	3	5
Sağlık, eğitim vb. güncel konularla ilgili orijinal içerik oluşturma (Twitter, Blog vb.)	6	10	Animasyon oluşturma2	3	3.33
Eğitsel oyun tasarlama	5	8.33	Afiş oluşturma	1	1.66

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının medya formatında içerik üretme konusundaki görüşlerine bakıldığında ilk sırada kişisel yaşamla ilgili konular için içerik oluşturma gelmektedir. Bu durumu, sırasıyla dersle ilgili içerik oluşturma, sağlık, eğitim vb. güncel konularla ilgili orijinal içerik oluşturma (Twitter, Blog vb.), eğitsel oyun tasarlama, blog hesabı açma, site oluşturma, animasyon ve afiş oluşturma takip etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö1: “Edmodo’da dersle ilgili bir şeyler paylaşıyoruz. Orada mesaj yazıyoruz. Birbirimizle iletişime geçiyoruz.” (**Dersle ilgili içerik oluşturma**)

Ö2: “Ben kendim site yapıyorum. Sitede kullandığım Web 2.0 araçlarını tanıtıyorum. Çok farklı araçları kullanarak kelime bulutu ya da sesle yazı yazma gibi ürünler oluşturuyorum.” (**Site oluşturma**)

Ö3: “Birinci sınıf ve okul öncesine yönelik kodlama ve algoritma mantığını çocuklara öğretmek için eğitsel oyun tasarlıyorum.” (**Eğitsel oyun tasarlama**)

Ö11: “Adobe Flash Player kullanarak animasyon hazırlıyoruz. Ins-

tagram ve Facebook'ta günlük yorumlar yapıyoruz. Beğenilerimizi ifade etmek ya da iletişim kurmak için yorum metni oluşturuyoruz". **[(Animasyon hazırlama, Günlük yaşamla ilgili konular için içerik oluşturma (Instagram, Facebook vb.))]**

Ö52: "İleride öğretmen olduğumuzda öğrencilerimizin ilgileneceği siteler oluşturduk. Ödevlerini internet sayfalarından takip etmelerini amaçladık. Şimdiden bunun denemesini yapıyoruz." **(Site oluşturma)**

Ö54: "İnfografik aracını kullanarak afiş oluşturuyoruz. Bu uygulamaları kullanarak grafik oluşturuyoruz." **(Afiş oluşturma)**

Ö55: "Ben Blog hesabı açmışım. Denemesini yapmışım." **(Blog hesabı açma)**

Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda kişisel gizlilik, bilgi etiği ve fikri mülkiyet sorunlarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağlarda Kişisel Gizlilik, Bilgi Etiği ve Fikri Mülkiyet Sorunlarına İlişkin Görüşleri*

Görüşler	f	%
Bilgim var	45	75
Bilgim yok	15	25

Tablo 6'da öğretmen adaylarının kişisel gizlilik, bilgi etiği ve fikri mülkiyet sorunlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında %75'i bilgi sahibi iken %25'i herhangi bir fikre sahip değildir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö7: "Bilişim suçu işleyenlere karşı yaptırımlar var. Herkes başkalarının fikrini paylaşırsa sorun yaşanır. O açıdan paylaşım yapılacaksa kaynakçada belirtmek gerekir ya da izin alınmalıdır."

Ö10: "Bilgi paylaşırken kullandığım kaynakları belirtmemiz gerekiyor. Kendi cümlelerimiz gibi yazamayız."

Ö29: "Telif hakkı diye bir kavram var. Farklı bir siteden fotoğraf kullandığımız zaman o sitenin adresini vermemiz gerekiyor."

Ö28: "Özel hayatın gizliliğini ihlal ettiğinizde iki yıldan başlayan hapis cezalarının olduğunu biliyorum."

Ö52: "Youtube'de bir video paylaşmışım. Kanalın sahibi videoyu takip sistemine veriyor. Kendi kanalından farklı paylaşım olduğunu görünce direkt telif hakkı veriyorlar. Kısa bir süre veriyorlar videoyu kaldırmak için. Biz o videoyu kaldırıncaya dava açmıyorlar. Kaldırmazsan dava süre-

cine giriyor. Örneğin diziler ya da at yarışları olsun veya bir yayıncılığın konu anlatımları olsun. Paylaştığımız zaman telif hakkı gönderiyorlar. Videoyu verilen süre içerisinde kaldırmazsak hukuksal süreç başlıyor.

Ö20: “Bu durum çok önemli bence. Biz 5 dakikalık video diyoruz ama insanlar o 5 dakikalık videoyu hazırlamak için çok fazla uğraşıyorlar. Saygı duyulup paylaşım yapılacaksa izin alınması gerekiyor ya da kişisel çıkarlar için paylaşım yapmaman gerekiyor.”

Ö50: “Hani sanatçılar bir klibini yayınlıyor. O klip Youtube’de yayınlıyor. Youtube telif hakkı nedeniyle video kaldırılmış diyor. Böyle bir durumla çok karşılaştım. Sanatçının haberi olmadan yapıyorlar sanırım.”

Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi paylaşımına ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağlarda Bilgi Paylaşımına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Kişisel yaşamla ilgili konular için paylaşım yapma (Instagram, Facebook vb.)	43	71.66
Sağlık, eğitim vb. güncel konularla ilgili paylaşım yapma (Twitter, Blog vb.)	16	26.66
Paylaşım yapmam	4	6.66

Tablo 7’de öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi paylaşımına ilişkin görüşleri incelendiğinde %71.66’sının kişisel yaşamla ilgili konular için paylaşım (Instagram, Facebook vb.), %26.66’sının sağlık, eğitim vb. konularda paylaşım (Twitter, Blog vb.) yaptıkları, %6.66’sının ise paylaşım yapmadığı belirlenmiştir. Çoğunluğun paylaşımının çok fazla bilimsel nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö9: “Eğitimle ilgili oluşturduğum videoları, dijital ürünleri Youtube’de paylaşıyorum.” **[Sağlık, eğitim vb. konularda paylaşım yapma (Twitter, Blog, vb.)].**

Ö4: “Çektiğiniz fotoğrafları paylaştığınız görsel site var. Orijinal kendi çektiğiniz fotoğrafları oraya atıyorsunuz. Bunu firmalar kullanabiliyor. Atıyorum bir ayakkabı firması onu kullandı. Size bir miktar ücret ödüyorlar.” **[Kişisel yaşamla ilgili konular için paylaşım yapma (Instagram, Facebook vb.)]**

Ö14: “Bloglar’da yorumlar yaparım. Özellikle kullandığım ürünlere dair yorumlarda bulunurum. Memnun olduğum ve olmadığım yönleri

hakkında paylaşımda bulunurum.” **[Kişisel yaşamla ilgili konular için paylaşım yapma (Instagram, Facebook vb.)]**

Ö51: “Üniversitelerimizin kulüp çalışmalarını ve dernek çalışmalarının etkinliklerini paylaşıyorum. Diğer insanların haberdar olması için. Böylece toplumsal hizmet kapsamında hizmet ettiğimi düşünüyorum.” **[Sağlık, eğitim vb. konularda paylaşım yapma (Twitter, Blog vb.)]**.

Ö46: “Gündemle ilgili bilgi paylaşımı yapıyorum. Diğer insanların haberdar olması için. Bilinçlendirmek ya da toplumun umursamadığı konular hakkında farkındalık kazandırmak için paylaşım yapıyorum.” **[Sağlık, eğitim vb. konularda paylaşım yapma (Twitter, Blog vb.)]**.

Ö29: “KPSS ile ilgili paylaşımlar yapıyorum. Anlamadığım konularda paylaşım yaptığımda diğer arkadaşlarımla tartışarak sonuca ulaşabiliyorum. Bilgilerimin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.” **[Sağlık, eğitim vb. konularda paylaşım yapma (Twitter, Blog vb.)]**.

Ö32: “Ben de kitap repliği paylaşıyorum. Beğendiğim kitaptaki kısımların altını çizip paylaşıyorum”. **[Sağlık, eğitim vb. konularda paylaşım yapma (Twitter, Blog vb.)]**.

Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen adaylarının sosyal ağlarda bilgi okuryazarlık düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları sitelerin biçim türü ve dağıtım moduna ilişkin görüşlerine bakıldığında farklı sosyal ağları kullandıkları fakat bunun sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda ise sosyal ağlardan en fazla Facebook, Twitter, Netlog, Myspace, Blog, Wordpress, Flickr ve LinkedIn’i kullandıkları tespit edilmiştir (Ata, 2011; Dal ve Dal, 2014; Kaya vd., 2015; Öztürk ve Akgün, 2012). Başaran (2005) bilginin nerede aranacağını tespitinin, bilgiye ulaşmanın en önemli aşaması olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının kullanıcı dönütlerini incelemelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise akademik olmayan platformları daha fazla takip ettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğini sorgulamalarına ilişkin görüşlerinde ilk sırada gönderim tarihi olduğu, bunu sırasıyla uzman görüşleri, takipçi sayısı, kaynakların çapraz kontrolü, unvan, belgenin tam metnini görme ve yazar geçmişi takip etmiştir. Bu bulgulardan hareketle genel olarak sınırlı sayıda öğretmen adayının ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğini sorguladıkları belirlenmiştir. Argon, Öztürk ve Kılıçaslan (2008) tarafından yapılan araştırmada

öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerine yönelik beceri düzeyleri “zorlanmıyorum” düzeyindedir fakat bilgi gereksinimlerini tanımlama, elektronik bilgi erişim sistemlerindeki yönlendirici bilgileri anlama, bilgiyi güvenilirlik açısından değerlendirme, kaynakları birlikte kullanma ve listeleme, uygun teknolojiyi seçme gibi maddelerde ise sınıf düzeyine göre farklılıklar bulunmaktadır. Polat (2005) tarafından yapılan çalışmada ise yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinde bilme ve erişim, değerlendirme konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle bireylerin ulaştıkları bilgileri sorgulamada bazı sorunlar yaşadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ulaştıkları bilgileri eleştirel biçimde değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinde ilk sırada farklı kaynakları okumaya başladıkları belirlenmiştir. Bunu sırasıyla birbiriyle çelişen görüşleri tanıma ve sentezleme, konferans, sempozyum sayfalarını takip etme, raporları okuma, sitelerin resmi bir kuruma ait olması, Twitter’da soru göndermek, kulüp ya da dernekleri aktif olarak takip etme, aynı konuyla ilgilenen kişileri takip etme, medya sitesinin güvenilirliği, bilimsel materyaller için görsel ipuçlarını kullanma ve LinkedIn’de uzmanlarla iletişim kurma takip etmektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamlarda ulaştıkları bilgileri eleştirel olarak değerlendirme yeterliliklerinin iyi düzeyde olmadığı fakat bu ortamlarda eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir. Witek ve Grettano (2014) tarafından sosyal medya kullanımının (Facebook) öğrencilerin bilgi arama davranışları ve süreçleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada katılımcıların eleştirel farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir. Çağımızdaki teknolojik gelişmeler doğrultusunda yeni standartlar öğrencilerin eleştirel tüketici olabilmeleri için bilgi paylaşımı gibi konularda yeni standartlar getirmiştir. Bu doğrultuda sosyal ağ sitelerinde bilgi okuryazarlığı deneyiminin eleştirel düşünmeye etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının medya formatında orijinal içerik üretme konusundaki görüşlerinde ilk sırada günlük konular için yorum metni gelmektedir. Bunu sırasıyla derslerle ilgili içerik oluşturma, sağlık, eğitim vb. konularda orijinal içerik oluşturma (Twitter, Blog vb.), eğitsel oyun tasarlama, Blog hesabı açma, site oluşturma, animasyon ve afiş oluşturma takip etmektedir. Araştırma sonucu sosyal medya ortamlarında katılımcıların orijinal içerik üreticisi olma yönüyle tutarlılık göstermektedir. O’Brien, vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların MOOC platformlarında ve sosyal medya ortamlarında aktif ve meta bilişsel olarak dijital bilgi üreticisi oldukları, Mackey ve Jacobson (2014) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların dijital öyküleme yoluyla

yazma ve tasarım gibi iş birliğine dayalı becerileri uyguladıkları tespit edilmiştir. Yayım ve paylaşımın kolay olduğu sosyal medyada bilgi üreticisi rolünü üstlenen öğrencilerin zihinsel faaliyetleri esnek ve bilinçli olmalıdır (Fulkerson, Ariew ve Jacobson, 2017). Öğretmen adaylarının çoğunun kişisel gizlilik, bilgi etiği ve fikri mülkiyet sorunlarına ilişkin bilgi sahibi oldukları fakat bu konuda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Başaran, 2005; Demir ve Seferoğlu, 2016; Polat, 2005).

Öğretmen adaylarının katılımcı ortamlarda bilgi paylaşımlarının çok fazla akademik düzeyde olmayıp kişisel yaşamla ilgili konular olduğu tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı uygulamaları birçok kütüphane platformlarında sadece uygun alıntılar veya arama için anahtar sözcüklerin uygulanması gibi becerilerin gösterilmesini değil aynı zamanda bilginin tasarımına ve sunumuna giden düşünme sürecini, araştırma sürecinin anlayışı, derinliği ile çeşitliliğini temsil etmeyi, sunulan kaynakların ve bitmiş ürünün bütünlüğünün gösterdiği işbirlikçi çabaların başarısını temsil eder (Gersch, Lampner ve Turner, 2016; Sienko, 2012). Guofeng ve Yao (2017) bilişim teknolojisinin hızlı gelişimi sonucunda üniversitedeki bilgi okuryazarlığının içeriği, standardı ve sisteminin değiştiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının dijital ortamda bilgi okuryazarlık düzeyleri geliştirilmelidir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Bireylere sosyal ağların biçim türü ve dağıtım modu, hangi içeriği nerede araştıracakları, dijital ortamda güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları ve ulaştıkları bilgileri eleştirel süzgeçten nasıl geçirecekleri, içeriği hangi formatta üretecekleri konusunda eğitim verilmelidir.
- Etik ilkeler doğrultusunda bilginin dağıtımını konusunda öğretmen adayları bilgilendirilmelidir.
- Geleneksel sınıf ortamlarının yanında her derse ait sosyal ağ ortamları yapılandırılarak kaynak paylaşımı, öğretim planı vb. konularda öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlanmalıdır.
- Eğitimciler sosyal ağlarda bilgi okuryazarlığı konusunu müfredatlarına dahil etmelidirler.
- İleride yapılacak araştırmalarda farklı örneklemeler üzerinde çalışılabilir.

Kaynakça

- Agee, A. (2014). Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower earners. *Reference and User Services Association*, 54(2), 77-78.
- Akdağ, M. ve Karahan, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 19-27.
- Akkoyulu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Aldemir, A. (2004). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- American Library Association (1998). *New visions: Beyond ALA goal 2000. (Planning Document)*. Chicago: American Library Association.
- Argon, T., Öztürk, Ç. & Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-22.
- Association of College & Research Libraries (2011). *ACRL visual literacy competency standards for higher education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> adresinden 14.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ata, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aypay, A., Cemaloğlu, N., Sarpkaya, R., Tomul, E., Baştürk, R., Ellez, A.M., Şahin, B., Yolcu, H., Karakaya, İ. ve Turgut, Y. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Ed. A.Tanrıoğen). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 163-177.
- Baş, T. & Akturan, U. (Eds.) (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Dal, N.E. ve Dal, V. (2014). Kişilik özellikleri ve sosyal ağ sitesi kullanım alışkanlıkları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 144-162.
- Dan, Z. (2016). *Meta-literacy education in America and its enlightenment to China*. Retrieved January 15, 2019, from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-DXTS201602021.htm
- Demir, Ö. & Seferoğlu, S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, internet bağımlılığı, sanal aylaklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin

- incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3(1), 1-26.
- Erol-Alkan, S. (2013). *Okul kütüphanelerinin bilgi okuryazarlığına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Fulkerson, D.M., Ariew, S.A., & Jacobson, T.E. (2017). Revisiting metacognition and metaliteracy in the ACRL framework. *Communication in Information Literacy*, 11(1), 21-41.
- Gersch, B., Lampner, W., & Turner, D. (2016). Collaborative metaliteracy: Putting the new information literacy framework into (Digital) practice. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 10(3-4), 199-214. doi: 10.1080/1533290X.2016.1206788
- Guofeng, L., & Yao, L. (2017).** *Study on the metaliteracy education system for university*. Retrieved January 12, 2019, from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-TSGG201712015.htm.
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 787-800.
- Jacobson, T.E., & Mackey, T.P. (2013). Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. *Communications in Information Literacy* 7(2), 84-91.
- Kaya, H., Turan, N., Hasanođlu, Ö., Güre, Ö., Arslanova, E. ve Elmas, G. (2015). Hemşirelik fakóltesi öğrencilerinin sosyal ağ sitelerini kullanma amacı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 40, 16-31.
- Koçak-Usluel, Y. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 22, 233-243.
- Liu, L., & Liu, C. (2017). Role and function of library in metaliteracy education. *Chinese Journal of Medical Library and Information Science*, 26(2), 58-62.
- Lux, V.J. (2013). *Reimagining information literacy as metaliteracy in a Credit Library course*. *University Libraries Faculty Publications*. Retrieved 15 January, 2019, from https://scholarworks.bgsu.edu/ul_pub/44 adresinden 15.01.2019
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners*. Chicago, IL: American Library Association. NealSchuman.

- Mitchell, E.T. (2009). *Metadata literacy: An analysis of metadata awareness in collage students* Doctor of Philosophy in the School of Information and Library Science, University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill.
- O'Brien, K.L., Forte, M., Mackey, T.P., & Jacobson, T.E. (2017). Metaliteracy as pedagogical framework for learner-centered design in three MOOC platforms: Connectivist, coursera and canvas. *Open Praxis*, 9(3), 267–286.
- Öztürk, M. ve Akgün, Ö.E. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 49-67.
- Polat, C. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 19(4), 408-431.
- Shapiro, J.J., & Hughes, S.K. (1996). Information literacy as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, 31(2), 31–35.
- Sienko, M. (2012). Metaliteracy as the goal of media education. *Kultura i Edukacja*, 5(91), 54-71.
- Thomas, A.B. & Hodges, A.R. (2015). *Build sustainable collaboration: Developing and assessing metaliteracy across information ecosystems*. Paper presented at the ACRL 2015, Portland, Oregon, 78-94.
- Witek, D., & Grettano, T. (2014). Teaching metaliteracy: a new paradigm in action. *Reference Services Review*, 42(2), 188-208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). USA: Sage Publications.

Bölüm 18

BİLGİSAYAR DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ERİŞİSİNE ETKİSİ¹

Serkan DÜZGÜN²

¹ Bu bölüm, Serkan DÜZGÜN'ün "İlköğretim 5. Sınıf matematik dersi kesirler ünitesinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci erişisine etkisi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Dr. Uzaktan Eğitim ve İletişim Derneği Başkanı - <https://orcid.org/0000-0001-8635-4181>

Günümüzde eğitim talebi ve ihtiyacı, tahmin edilemeyen boyutlarda artmaktadır. Bu talebi etkileyen faktörler nicelik ve nitelik açısından hızlı ve büyük bir değişim geçirmektedir. Teknoloji, bilgi ve beceri yoğunluğu düşük olan işleri ve istihdam alanlarını hızla insansızlaştırmaktadır. Bu durumda bireylerin toplumsal görevlerini yerine getirmek için sahip olmaları gereken bilgi ve beceri miktarı artmaktadır. Bu artış sadece eğitim süresini uzatarak karşılanamaz. Ayrıca yeni bilgi ve beceri ihtiyaçlarının ortaya çıkışı çok hızlanmıştır. Bu durum eğitimde büyük bir çeşitlenme ihtiyacı doğurmaktadır. Bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerinin geçerlilik süresinin kısılması, eğitim sistemlerini toplumsal ihtiyaçlara çok daha kısa süre içinde cevap vermek zorunda bırakmıştır.

Öğrenme sürecinde bilgisayarlardan faydalanılmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, bilgisayar kullanmayı bilmiyorlarsa muhakkak öğrenmeli, öğrencilerine de öğrenmelerini teşvik etmelidir (Yaman, 2001). Eğitim ihtiyacı arttığı gibi, eğitimin çeşitlendirilmesi ihtiyacı da artmaktadır. Geçmişten gelen eğitim yaklaşımlarımızın, toplumsal oluşumların, değişim karşısında, küçük değişikliklerle uyum sağlanabilmesi mümkün değildir (Taşcı, 1990).

Eğitim teknolojilerinin öğrenme süreçlerindeki önemi açıklanmaya muhtaçtır. Eğitim teknolojisi, bilim ve teknoloji alt kavramlarından oluşan işlevsel bir yapıdır. Bilindiği gibi eğitimin bütünü oluşturulan üç temel boyut bilim, teknoloji ve uygulama boyutlarıdır. Bu nedenle eğitim teknolojisi, eğitim bilimleri ve eğitim uygulamalarıyla bütünlük oluşturan temel bir eğitim alanıdır (Alkan ve Kurt, 2001).

Başka bir ifade ile eğitim teknolojisi, öğrencileri, öğretim programlarında belirlenmiş olan hedeflere ulaştırma süreciyle ilgilenen bilim dalıdır (Çilenti, 1988). Öğretim teknolojisi, davranış değişikliği ya da başka herhangi bir öğrenme neticesini elde etmek için sarf edilen her türlü çabayı ifade eder (Halis, 2002). Bu doğrultuda bakıldığında öğretim teknolojileri, eğitim teknolojilerinin bir bölümüdür (Uşun, 2000a).

Teknoloji öğrenme sürecine yardımcı olmalı amaç olarak görülmemelidir. Eğitim teknolojilerinin kullanımı göstermelik yapılmamalıdır. Kullanılmadığı zamanlarda gericilik olarak görülmemelidir. Gelişmiş teknoloji kullanımının, öğretimde doyum ve başarıya ulaşabilmek için tek başına yeterli olduğu söylenemez. (Halis, 2002).

Eğitim teknolojilerinin getirdiği imkânlarda en üst düzeyde faydalanabilmek için bir yandan teknolojiyi farklı yönleri ve tüm potansiyeli ile tanımayı diğer yandan da teknolojinin uygulanacağı eğitim sistemi-

nin içinde bulunduğu zorlukları ayrıntılı ve uygulanabilir şekilde ortaya konması gerekir (Alkan, 1977).

Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ)

BDÖ, öğretim ortamı olarak kullanılan, öğrenme sürecini ve öğrenci motivasyonunu arttıran, öğrencilerin öğrenme hızına göre ilerleyebileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2000b; Senemoğlu, 1997). Bu amaçla bilgisayarlar öğrencilere bir bilgiyi öğretmek ya da önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılır (Yalın, 2003). Öğretme süreci ile ders içeriğini sunmak için öğrenciyle doğrudan etkileşime girmesi sağlanır (Kaya, 2002; Demirel vd., 2002).

Bilgisayar Destekli Öğretimin Faydaları

- *Öğrencilerde özgüveni geliştirir.*
- *Hızlı aydınlatıcı geri bildirim verir.*
- *Öğrencilerin yeteneklerine ve seviyelerine göre bireyselleşmiş ihtiyaçlarını karşılar.*
- *Başarmak isteyen öğrencilere yardım ederek motivasyonu artırır.*
- *Edebî yazı yazma ve sunma becerilerini geliştirir.*
- *Güvenilir ve doğru bilgiye erişimi hızlandırır.*
- *İşbirliğine fırsat verecek araçlar sunar.*
- *Öğrencileri derslerde aktifleştirir.*
- *Öğrencilerin görsel ve işitsel faaliyetlerinin çeşitliliğini sağlar.*
- *Öğrencilerin performanslarını izlemeye yardımcı olur.*
- *Zamandan ve ortamdan bağımsızlık sağlar.*
- *Yer, kaynak, zaman gözetmeden öğrenenler arasında güvenilir bilgi alışverişini sağlar.*
- *Öğretmenlerin, kendi içeriklerini oluşturmalarına fırsat verir.*
- *Öğrencilere tekrar olanağı sağlar.*
- *Sınıf ortamında uygulanması zor etkinliklerin (deney, demonstrasyon vb.) gerçekleştirilmesine fırsat verir.*
- *Deneylerin daha güvenilir ve ekonomik yapılmasını sağlar.*
- *Yapılandırılmış içerikler sayesinde öğrenme hızlı gerçekleşir.*

- *Tabloları, grafikleri, formülleri kolayca oluşturarak matematik tabanlı derslere olan ilgiyi artırır.*
- *Bilgisayar okuryazarlığını geliştirir.*

Sonuç olarak bilgisayarların, eğitim süreçlerinde ve toplumda değişime neden olabilecek iki temel niteliğinin etkililik ve yararlılık olduğu sonucu çıkarılabilir (Halis, 2002; Demirel vd., 2002; Ertem, 1999; Yılmaz, 1996; Çilenti, 1988; Kelman vd., 1983; Alkan, 1977).

Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları

BDÖ'nün sınırlılıkları maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

1. Teknik alt yapı ve cihazların pahalı olması. Ayrıca geliştirilecek içeriklerin de ilk yatırım maliyetlerinin yüksek olması. Bu durum ders çeşitliliğini de göz önünde bulundurduğumuzda oldukça artmaktadır.
2. Öğretim programlarıyla uyumlu olmayan içerikler eğitsel olmadığı için öğreticiliği düşüktür. Mevcut yazılımların birçoğunun öğretim programlarıyla uyumlu olmaması, BDÖ'nün başlıca sınırlılıklarından biridir.
3. Öğretmen ve öğrencilerin bilgisayarlardan beklediklerini alamamaları, onların motivasyonlarını düşürmektedir.
4. Bilgisayarlar kişiseldir. Fakat bilgisayarlarla uzun zaman geçiren öğrenciler asosyalleşmektedir.
5. Bilgisayarlar çevreye yaydıkları radyasyon önemli bir sorundur. Ekranlara yakından ve uzun süreli bakıldığında da göz problemleri yaşanmaktadır. Ayrıca ergonomik olmayan kullanım da vücut duruşunda farklı rahatsızlıklara neden olabilmektedir.
6. Bilgisayar kullanımında yaşanan problemlerin giderilmesinde yardımcı olarak nitelikli destek personelinin azlığı.
7. Bilgisayar verdiği geri dönütler asla bir insanın vereceği ile aynı olamaz. Bazı öğrenciler için öğretmeninden, ailesinden veya bir arkadaşından alacağı geri bildirim çok yüksek derecede bir motive edebilir.
8. Kaliteli eğitim içerikleri bulmak kolay değildir.
9. Bilgisayar insanların programlaması ile sınırlıdır. Öğrencilere yaratıcılık fırsatı vermez.
10. Öğrenme işleminin çok kontrollü olması öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir.

Sonuç olarak denilebilir ki; öğretmene yardımcı olarak kullanıldığında öğrenci başarısını arttırdığı, öğretmenin yerini aldığı durumlarda ise başarıda çok az etkili olduğu ve tutarlı bir etkililik de göstermediği gözlenmektedir (Halis, 2002; Demirel vd., 2002; Özkan vd., 1999; Senemoğlu: 1997; Steinberg, 1991; Çilenti, 1988).

Matematik Öğretimi

İlköğretimde matematik kavramlarının kazanılmasını zordur. Bu zorluğun aşılması öğretim faaliyetlerinin olabildiği kadar somutlaştırılmasıyla mümkün olabilir; öğretimin somutlaştırılmasında ise somut araçlardan yararlanır (Baykul, 2001). Somut kavramı, ne kadar elle tutulur gözle görülür ifadesini içerse de bilgisayar somutlaştırmadaki elle tutulmayan en büyük yardımcımızdır. Bu amaçla matematik dersinde BDÖ'den azami derecede faydalanmalıyız.

Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi (BDMÖ)

Matematik öğretiminde bilişim teknolojileri derken çok özel anlamda bilgisayara dayalı bilişsel araçlar kullanılarak yapılan matematik öğretimi kastedilmektedir. Buna da BDMÖ denmektedir. Matematik dersinde öğrencinin karşılıklı etkileşim yoluyla eksiklerini ve performansını tanımasını, dönütler alarak kendi öğrenmesini kontrol altına almasını; grafik, ses, animasyon ve şekiller yardımıyla derse karşı daha ilgili olmasını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim sürecinde, bilgisayardan yararlanma BDÖ kapsamındadır (Baki, 2002).

BDMÖ'nün gereğini ise şöyle açıklayabiliriz. Genelde bilişim teknolojileri, özelde bilgisayar ve bilgisayar tabanlı tüm teknolojiler, matematiksel düşüncenin yaygınlaşmasını ve fikirlerin pekiştirilmesinde eğitime hizmet etmektedir. Söz konusu bilişim ve eğitimbilimsel (pedagogik) araçlar, öğrencilerin kendilerini tanımalarını ve yaşadıkları dünyanın farkında olmalarını sağlamaktadır. Ancak, her araç gibi söz konusu araçlar hakkında kullanıcıların bilgilendirilmesi, aracın bir amaç değil araç olarak okullarda matematik öğretimi ve eğitimi etkinliklerinde etkin olarak kullanılması gerekmektedir (Ersoy, 2001).

Eğitim teknolojilerindeki yeniliklerin bir bütün olarak algılanması gerekmektedir. Başka bir anlatımla matematik programlarının, öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin, donanım ve yazılımlara erişim ve öğretmen eğitim boyutlarının tümünün bir bütün olarak göz önünde bulundurulması bu tür uygulamaların başarıya ulaşması için geçerlidir (Alakoç, 2003).

Türkiye’de matematik derslerinde hesap makinelerinden yararlanma konusunda henüz bir görüş birliği sağlanamamıştır. Bilgisayarlar eğitim fakültelerine girmiş olmasına karşın henüz matematik öğretiminde nasıl kullanılacağı konusunda yerini almamıştır. Hesap makineleri ve bilgisayarların matematik öğretimindeki yerine ilişkin öneriler geliştirilmesi ve bu konuda ulusal tercihin belirlenmesinden önce tartışılması gereken bazı sorunlar vardır. Sorunların tartışılması ve bu konudaki ulusal tercihin belirlenmesine kadar geçecek süre içinde eğitim fakültelerine düşen görev, öğrencilerini bu konulardaki teknolojik olanakları öğrenmeye özendirmek ve onları bu olanakların gücü konusunda bilinçlendirmeye çalışmaktır. Matematiksel anlayış ve düşünmeyi özendirme amacı ile geliştirilmiş birçok bilgisayar oyunu vardır. Bu oyunlar, öğrenme-öğretme sürecine aşağıdaki açılardan katkıda bulunabilir (Busbridge ve Özçelik, 1997).

Eğitimciler kabul etmelidirler ki, bilgisayar öğrencilerin hayat şartlarını geliştirmedeki, eğitimin içerik ve öğretilimi için yeni fırsatlar sunmaktadır. Bilgisayar hem öğrenciler hem de yetişkinler için entelektüel bir öğrenim aracıdır. Yoksa bilgisayar teknolojisinin göstereceği yarar eğitimcilerin ondan ne kadar istifade edebileceğine bağlıdır. Bunu yapabilmekle neyin mümkün olduğunu anlamakla mümkündür (Solomon, 1996).

Eğer öğretmenler tam olarak bilgisayarı anlamadan kullanırlarsa, bilgisayar, matematiği yanlış rotada öğrenmesine yardım eden bir araç da olabilir. Kaliteli matematik öğretmek, öğrencileri matematiksel düşünceleri anlamalarında yardım etmek ve matematiksel süreç gücünü elde etmelerine yardım etmeyi içerir (Clements, 1989).

İlk olarak, yeni teknolojinin kullanımı kendi içinde öğrenmeye değer hedefleri olması için yeterli derecede önemlidir. Bilgisayarlar ve hesap makineleri matematiğin doğasını değiştirir. Yeni teknikler, yapılar, notlama stili ve dil gelişmiştir ve bu gelişmelerin yanında genç insanların bunları öğrenmesi gerektiği inancı giderek artmaktadır. Böylelikle teknolojik değişmeler okul öğretim programına yeni başlıkları etkilemesine yardımcı olur. Milli müfredat çerçevesinde bilgi teknolojisi “tasarım ve teknoloji” başlığında belirlenir. Bazı bilgisayar parçaları da matematik öğretim programı olarak görülmektedir (Costello, 1991).

Matematik dersinin bu çalışmada seçilmesinin amacı şöyle açıklanabilir. Mühendislik ve fen bilimlerinde matematiğin kaynak olma, model olma ve sürükleyici olma özelliği yanında, düzenli düşünce sistemi

geliştirme, yaygın sonuçlar türetme ve insan eyleminin her yönünde etkin olma özellikleri, matematiği ortak ve temel bilgi kaynağı yapmıştır. Bu nedendir ki matematik tıp gibi yalnızca doktorların ya da matematikçilerin değil tüm alanların temel, gelişme ve bilgi geliştirme kaynağıdır (Kılan, 2000).

Amaç

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim 5. sınıf matematik dersindeki kesirler konusunun öğrenilmesinde bilgisayar destekli yapılan öğretim ile geleneksel öğretim yapılan öğrencilerin başarıları arasında manidar bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmaktır.

Kesirler konusu ilköğretim matematik öğretiminde önemli bir yer tutar. Çünkü öğrenci doğal sayılar ve tam sayılar (pozitif olanları) dışında başka bir sayı görmemiştir. Fakat günlük hayatta karşılaştığı sorunlar sadece bu sayılardan ibaret değildir. Öyle ki en basit anlamıyla bir elmayı ikiye böldüğümüzde elmanın yarısı bize ne ifade eder, başka bir ifade ile 8'e böldüğümüzde ne ifade eder gibi sorulara cevap veremez durumdadır. Cevap verebilmek için rasyonel sayılara dolayısıyla kesir sayılara ihtiyaç duyar. Belki daha farklı problemlerle karşılaşmış ve daha karmaşık sayılara ihtiyaç duyabilir. Fakat ilköğretim için en muhtemel kesir sayılardır ve ilköğretimde öğretilmesine ihtiyaç vardır. Diğer sayılar ise ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda gösterilir. Aynı zamanda kesirler konusu somutlaştırılması gereken konulardan olduğu için zor öğrenilir bu sebepten dolayı 5. sınıflarda kesirler konusu seçilmiştir.

BDMÖ yöntemini seçmemizin amacı ise, 19. yüzyılda endüstri devrimiyle başlayan, günümüzde teknoloji devrimiyle hızını ivmeli olarak arttıran değişimdir. Bu değişimin en büyük sebebi ise teknoloji ve teknolojinin en büyük ürünü olan bilgisayarlardır. Bu değişim hayatın her alanını etkilerken, eğitim alanının bu değişime kayıtsız kalması mümkün değildir. Bu sebeple bilgisayar eğitim alanına da girdi ve her alanda olduğu gibi eğitim yöntemlerini etkiledi. Bu etkililiğin ölçüsü ne kadar ve nasıl olmalıydı sorusu bizim araştırmamızın amacını oluşturmaktadır.

Problem ve alt problemler

İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde BDÖ'nün kullanılması geleneksel öğretime göre öğrencilerin başarılarında manidar bir farklılık oluşturmakta mıdır? Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde BDÖ'yi kullanan öğrenciler ile geleneksel öğretimi

kullanan öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

2. İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde BDÖ'yi kullanan öğrenciler ile geleneksel öğretimi kullanan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

3. İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde BDÖ'yi kullanan öğrenciler ile geleneksel öğretimi kullanan öğrencilerin fark puanları (erişi puanları) ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

4. İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde;

a. BDÖ'yü kullanan erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin fark puanları (erişi puanları) ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

b. Geleneksel öğretimi kullanan erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin fark puanları (erişi puanları) ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın yürütüldüğü grup, ölçme araçlarının hazırlanması, özellikleri, uygulaması, veriler ve bu verilerin analizinde hangi yolların kullanıldığı, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

Araştırmanın modeli

Bu araştırma deneme modelinde bir çalışmadır. Deneme modeli, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olur. Kısaca bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 1994).

BDÖ yönteminin öğrencinin akademik başarısındaki etkililiğini sınamak için bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna BDÖ yöntemi, kontrol grubuna geleneksel öğretim kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemin sonunda beşinci sınıf matematik dersi ön-son test verilmiştir. Bu bağlamda, araştırma gerçek deneme modellerinden ön-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir (Karasar, 1995). Ön-son test kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya

yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001). Ön-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu, öteki kontrol grubu olarak kullanılır (Karasar, 1995). Bu desende deneysel işlemin etkililiğini test etmede kullanılan, hesaplama ve yorumlama bakımından en kolay olan teknik, iki grubun ön-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında manidar bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan ilişkisiz gruplar için t-testidir (Büyüköztürk, 2001).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı 2. yarısında Eskişehir ili Günyüzü ilçesindeki, 7 ilköğretim okulunda, 5. sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2001-2002 eğitim öğretim yılı 2. yarısında, Eskişehir ili Günyüzü ilçesinde bulunan aynı sosyoekonomik düzeye sahip iki devlet ilköğretim okulunda okuyan 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Çalışma deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 70 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Rastgele seçilen öğrencilerin matematik dersi 1. yarıyıl karne notları alınarak SPSS programına girilmiştir. Karne notları ortalama puanları arasında farkı test etmek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Grupların karne notları t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	37	3.00	1.03	68	0.107	0.915
Kontrol	33	3.03	1.33			

$p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin karne notları ortalamaları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .915$; $p > .05$). Deney grubunun karne notları ortalaması ($\bar{X} = 3.00$) ile kontrol grubunun karne notları ortalamasının ($\bar{X} = 3.03$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deney öncesinde benzer matematiksel bilgi düzeyine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyle-

rini tespit etmek için Bacanlı (1990) tarafından geliştirilen Sosyoekonomik Düzey (SED) ölçeği kullanılmıştır. SED ölçeğinde bulunan maddeler puanlama sistemine göre puanlanıp, deney ve kontrol grubunun toplam puanları SPSS programına girilmiş, üzerinde t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Grupların SED ölçeği t-test sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Deney	37	25.86	3.58	68	1.256	0.213
Kontrol	33	27.06	4.37			

$p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SED ölçeği puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .213$; $p > .05$). Deney grubunun SED ölçeği puanları ortalaması ($\bar{X} = 25.86$) ile kontrol grubu SED ölçeği puanlarının ($\bar{X} = 27.06$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deney öncesinde benzer sosyoekonomik düzeye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmanın yürütülmesinde gerekli ölçümlerin yapılabilmesi için araştırmacı tarafından ilköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin hedef ve davranışlarına ilişkin belirtke tablosu ve ön-son test geliştirilmiştir. Ön-son testin hazırlanması aşağıdaki aşamalarla gerçekleştirilmiştir.

1. Uygulama süresince işlenecek konular saptanmış ve konulara ilişkin hedefler ve davranışlar İlköğretim Matematik Dersi Programından (MEB, 2000) alınmıştır.

2. Hedef davranışlar doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli deneysel maddeler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için her davranışla ilgili sorulara yer verilmiştir.

3. Denemelik maddeler oluşturulduktan sonra, maddeler ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluk açısından, öğretim üyesi, sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenleri ile birlikte tartışılmıştır. Sonuçta 60 maddeden oluşan ön uygulama testi hazırlanmış ve 100 adet çoğaltılmıştır.

4. Ön uygulama formu, grupların bulunduğu okullarla hemen hemen aynı niteliklere sahip bir devlet okulunda toplam 3 derslikte bulunan 4, 5 ve 6. sınıf olmak üzere toplam 95 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden, anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri istenmiştir.

5. Ön uygulamadan sonra madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri ile testin genel alfa güvenilirliği hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi (p), gruptan rastgele seçilen bir kişinin o maddeyi doğru cevaplama olasılığıdır. “ p ” değeri sıfıra ve bire doğru yaklaştıkça maddenin ayırma gücü düşer. Madde ayırıcılık gücü (r), Maddenin test ile olan korelasyonudur. Buna maddenin geçerlilik katsayısı da denir. Eğer madde ile test korelasyonu yüksek ise bu madde iyidir ve bilenlerle bilmeyenleri iyi ayırt ediyor demektir. Negatif değer ters yönlü bir ilişki olduğunu gösterir ve o madde testten çıkarılmalıdır. Testin ayırt edicilik indisi ortalama .50 civarında olursa test bireysel farklılıkları iyi ayırt eder (Çelik, 2000).

6. Hesaplanan güçlük ve ayırıcılık indislerine ve öğrenci görüşlerine göre test geliştirilmiş ve teste son hali verilmiştir.

Bu çalışmada yukarıdaki maddeler dikkate alınmıştır. Sonuç olarak araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla iki uzmanın görüşü alınmış, aracın geçerliliğini ve güvenilirliğini tespit etmek için ön deneme yapılmış, ön deneme sonucunda işlenmeyen 20 madde atılmış, gerekli maddeler madde güçlük indisi ve madde ayırıcılık gücü derecelerine göre düzeltilmiştir. Ölçme aracının cronbach alpha güvenilirlik katsayısı (α) .92 olarak hesaplanmıştır. Bu da aracın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sosyoekonomik Düzey (SED) Ölçeği

SED psikolojideki önemli değişkenlerin başında yer almaktadır. Çeşitli kişilik özelliklerinin ve davranış biçim ve kalıplarının bu değişkenle ilişkisi araştırılmaktadır. SED’i belirlemek için SED ölçeği adıyla bir ölçek geliştirilmiştir (Bacanlı, 1997). Ölçeğin iç tutarlılığı (alfa katsayısı) .73 olarak bulunmuştur. Açık uçlu soru niteliğini taşıyan soru çıkarıldığında ise ölçeğin iç tutarlılığı .75’e çıkmaktadır (Bacanlı, 1990).

Veri toplama süreci ve analizi

İlk olarak grupların seçilmesinden sonra denkleştirme için öğrencilerin karne notları üzerinde SPSS programı ile bağımsız gruplar t-testi uygulandı. Daha sonra öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini belir-

lemek amacıyla yapılan SED ölçeği verileri üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulandı.

Hazırlanan ölçme aracının güvenilirliğini hesaplamak için IteMan programıyla madde analizi yapıldı. Ön-son test verilerinin toplanmasından sonra SPSS 10.0 programına veriler girildi. Daha sonra verilerin sınılanması için bağımsız gruplar t-testi analizi uygulandı. Ortaya çıkan bulgular uzmanlar tarafından değerlendirildi ve tablollaştırıldı.

Uygulama süreci

BDMÖ uygulaması; 14 ders saati konu anlatımı yazılımının uygulanması, 8 saati ise alıştırmaya yazılımının uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Konu anlatımları için *Bilden Matematik 5* yazılımı, alıştırmalar için ise *Halsoft Matematik Oyunu* yazılımı kullanılmıştır.

Öğrenciler uygulama boyunca matematik dersini bilgisayar desteği ile bilgisayarlarla işlediler. Konular işlenirken öncelikle konu ile ilgili ders yazılımı daha sonra alıştırmaya yazılımı kullanıldı. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere yazılımlar hakkında bilgi verildi ve nasıl kullanacakları anlatıldı. Konu anlatımında bilgisayar desteği kullanıldı, öğretmen konu ile ilgili açıklamaları yapıp öğrenciye rehberlik etti. BDMÖ uygulamasından önce yapılan ön test öğrencilere basılı olarak verildi. Uygulama sonrasında da son test uygulandı.

Bulgular

Bu bölümde, ön-son test ile ilgili elde edilen bulgular, alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi; “İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde BDÖ’yü kullanan öğrenciler ile geleneksel öğretimi kullanan öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?” şeklinde düzenlenmişti. Tablo 3’de deney ve kontrol grubunun ön testten aldığı puanlar arasındaki ilişki katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	37	10.57	4.72	68	0.062	0.951
Kontrol	33	10.48	6.31			

$p < .05$

Tablo 3'deki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık yoktur ($p=.951$, $p>.05$). Deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=10.57$) ile kontrol grubunun ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=10.48$) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi; "İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde BDÖ'yü kullanan öğrenciler ile geleneksel öğretimi kullanan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?" şeklinde düzenlenmişti. Tablo 4'te, deney ve kontrol grubunun son testten aldığı puanlar arasındaki ilişki katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	37	20.22	7.09	68	3.806	0.000*
Kontrol	33	14.06	6.36			

* $p<.05$

Tablo 4'teki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p=.000$, $p<.05$). Deney grubunun son test puan ortalaması $\bar{X}=20.22$ iken, bu değer kontrol grubunda $\bar{X}=14.06$ olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak manidar bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; "İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde BDÖ'yü kullanan öğrenciler ile geleneksel öğretimi kullanan öğrencilerin fark puanları (erişi puanları) ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?" şeklinde düzenlenmişti. Tablo 5'de, deney ve kontrol grubunun ön-son test fark puanları arasındaki ilişki katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının fark puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	37	9.65	6.29	68	4.471	0.000*
Kontrol	33	3.58	4.88			

* $p<.05$

Tablo 5’deki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının fark puanlarının ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p=.000$, $p<.05$). Deney grubunun fark puanlarının ortalaması $\bar{X}=9.65$ iken, bu değer kontrol grubunda $\bar{X}=3.58$ olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak manidar bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde;

a. BDÖ’yü kullanan erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin fark puanları (erişi puanları) ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

b. Geleneksel öğretimi kullanan erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin fark puanları (erişi puanları) ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?” şeklinde iki maddeli olarak düzenlenmişti. Tablo 6’da deney grubu, erkek ve kız öğrencilerin ön-son test fark puanları arasındaki ilişki katsayıları gösterilmiştir. Tablo 7’de, kontrol grubu, erkek ve kız öğrencilerin ön-son test fark puanları arasındaki ilişki katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney grubu, erkek ve kız öğrencilerin fark puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	19	9.68	6.57	35	0.035	0.972
Kız	18	9.61	6.18			

$p<.05$

Tablo 6’daki verilere göre, erkek ve kız öğrencilerin fark puanlarının ortalamaları arasında manidar bir farklılık yoktur ($p=.972$, $p>.05$). Erkek öğrencilerin fark puanı ortalaması ($\bar{X}=9.68$) ile kız öğrencilerin fark puanı ortalamasının ($\bar{X}=9.61$) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Kontrol grubu, erkek ve kız öğrencilerin fark puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	15	3.67	5.38	31	0.096	0.924
Kız	18	3.50	4.58			

$p<.05$

Tablo 7'deki verilere göre, erkek ve kız öğrencilerin fark puanlarının ortalamaları arasında manidar bir farklılık yoktur ($p=.924$, $p>.05$). Erkek öğrencilerin fark puanı ortalaması ($\bar{X}=3.67$) ile kız öğrencilerin fark puanı ortalamasının ($\bar{X}=3.50$) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretim kullanımının geleneksel öğretime göre öğrencilerin başarılarında manidar bir farklılık oluşturup oluşturmadığını inceleyen bu araştırmada; bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar literatürde yer alan diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminin sınanması sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, araştırma başlangıcında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kesirler ünitesine ilişkin benzer bilişsel giriş davranışlarına sahip oldukları görülmektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubu ön testler açısından birbirine denktir denilebilir. Bu da uygulamanın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yeterli sonucu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt probleminin sınanması sonucunda ortaya çıkan verilere göre, deney grubunun, kontrol grubundan daha iyi öğrendiği şeklindedir. Başka bir ifade ile öğrenciler BDMÖ ile geleneksel öğretimden daha iyi öğreniyorlar denilebilir. BDMÖ'nün öğrenci başarısına olumlu yönde katkı verdiğini ifade eden literatürde pek çok araştırma bulunmaktadır (Akoğlu, 2003; Aktümen, 2002; Myers, 2002; Budak, 2000; Koyuncu ve Nazlıççek, 2000; Kutlu, 1999; Kirnik, 1998; Dündar, 1997; Treearporn, 1997; Sezer, 1989; Bayraktar, 1988). Buna karşılık bazı araştırmalarda da BDMÖ'nün matematiğin bazı konularında ve zayıf düzeydeki öğrencilerde olumlu etkisinin olmakla birlikte bazı konularda ve orta-yüksek seviyedeki öğrencilerde manidar bir katkısının olmadığı ifade edilmektedir (Korkmaz, 2000; Myers, 2002). Ayrıca (Korkmaz, 2000) BDMÖ'nün öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarında manidar bir farklılık görememiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin a ve b maddelerine göre, deney ve kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerin aynı oranda öğrendikleri şeklindedir. Başka bir ifade ile erkek ve kız öğrencilerin öğrenmeleri arasında bir farklılık yoktur yani fark puanları açısından birbirine denktir denilebilir.

Sonuç ve Öneriler

BDMÖ yönteminin, öğrencilerin matematik başarılarını geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca BDÖ yönteminin cinsiyet üzerinde bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz. BDMÖ'nün, esneklik, bilgiye erişim kolaylığı, öğretmen etkileşimi, bireysel dönüt alma, kendi hızıyla öğrenme olanağı verme ve teknolojik araçların çeşitliliği gibi tutumu ve başarıyı olumlu etkileyen yanları olmakla birlikte oryantasyon eğitiminin yeterli olmaması ve öğrencilerin teknoloji kullanımında yeterli becerileri sahip olmamasından ötürü BDMÖ'nün gerçekleştirilmesinde eksikliklere neden olabilir (Akoğlu, 2003; Donnely, 2002; Drost, 2002; Myers, 2002; Sezer, 1989). Ayrıca BDMÖ'nün matematik başarısı ve tutumuna olumlu etkileri olmakla birlikte, öğrenmede kalıcılık, kavrama ve uygulama düzeylerinde de olumlu katkılarının olduğu görülmektedir (Koyuncu-Nazlıççek, 2000; Kutlu, 1999).

Bu sonuçlara dayanarak bazı önerilerde bulunulabilir.

- BDMÖ'de kullanılmakta olan mevcut yazılımların eğitsel özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda yazılımlarla ilgili belli standartlar getirilmelidir.
- Bu araştırmada, İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinde geleneksel öğretim ile BDMÖ'nün etkisi incelenmiştir. BDMÖ uygulamalarının farklı öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı araştırmalar da yapılmalıdır.
- BDMÖ uygulamalarının yapıldığı ortamlar yaygınlaştırılmalı, öğretmen ve öğrenciler bilgisayar yazılımları ve içerikleri ile desteklenmelidir.
- Öğretmenler BDMÖ alanında bilgilendirilmeli, derslerde BDMÖ'yü kullanmaları için yöneticilerin ortam hazırlamaları sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akoğlu, Y. (2003) *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarısında öğretim amaçlı bilgisayar yazılımıyla gerçekleştirilen programlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktümen, M. (2002) *İlköğretim 8. Sınıflarda harfli ifadelerle işlemlerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alakoç, Z. (2003) Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1).
- Alkan, C. (1977) *Eğitim Teknolojisi (Kuramlar-Yöntemler)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2001) *Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1990) *Kendini ayarlama becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (1997) *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Baki, A. (2002) *Öğrenen ve Öğretenler İçin Bilgisayar Destekli Matematik*. İstanbul: Ceren Yayın-Dağıtım.
- Baykul, Y. (2001) *İlköğretimde Matematik Öğretimi 1.-5. Sınıflar İçin*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Bayraktar, E. (1988) *Bilgisayar destekli matematik öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Budak, İ. (2000) *Sayılar konusu için bilgisayar destekli matematik öğretimi materyalinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Busbridge, J. ve Özçelik, D.A. (1997) *İlköğretim Matematik Öğretimi*. Ankara: YÖK.
- Büyüköztürk, Ş. (2001) *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Clements, H.D. (1989) *Computers in Elementary Mathematics Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Costello, J. (1991) *Teaching and Learning Mathematics*. London, England: Printed in Great Britainig.

- Çelik, D. (2000) *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Çilenti, K. (1988) *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2002) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Donnelly, R.B. (2002) *Student experiences of computer assisted instruction: A case study*. Yayımlanmamış doktora tezi. Colorado State Universty Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Colorado.
- Drost, C.J. (2002) *Technology and schooling in the US Virgin Islands: A case study of the role of computers at Salt Pond School*. Yayımlanmamış doktora tezi. West Virginia Universty Eğitim Bilimleri Enstitüsü, West Virginia.
- Dündar, Y. (1997) *İlkokullarda matematik eğitiminde yardımcı araçların rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düzgün, S. (2003) *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, Y. (2001). Bilişim teknolojileri ve matematik eğitimi-II: Köklü yenilikler ve bilişsel araçların etkileri. *Matematik Etkinlikleri 2001, 24-26 Mayıs 2001, Matematik Sempozyumu Kitabı*, 78-86.
- Ertem, S. (1999) *Matematik öğretiminde bilgisayar ve teknolojinin kullanımı üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Halis, İ. (2002) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (1995) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3a Argeda Ltd.
- Kaya, Z. (2002) *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Kelman, P. vd. (1983) *Computers in Teaching Mathematics*. California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Kılan, N.K. (2000) Matematik ve bilgisayar. Ankara: *BTIE 2000 Konferansı ve Sergisi Bildiriler Kitabı ODTÜ*.
- Kirnik G. (1998) *7. sınıf düzeyinde denklemler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısına etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, A. (2000) *The effects of teaching bar graphs and coordinates by using computer-assisted instruction*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Koyuncu N.N. (2001) *Improving problem solving abilities of students on probability by using computer assisted instruction*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, O. (1999) *Öğretimi ayrıntulama kuramına dayalı matematik öğretimi ve bilgisayar destekli sunumun başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Meb (2000) *İlköğretim Okulu Ders Programları 5.Sınıf*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Myers, J.C. (2002) *Content analysis of computer-mediated collaborative mathematical problem solving*. Yayımlanmamış doktora tezi. Montana State Universty Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Montana.
- Özkan E. vd. (1999) *İlköğretimde matematik eğitimi*. Ankara: *BTIE 99 Konferansı ve Sergisi Bildiriler Kitabı ODTÜ*.
- Senemoğlu, N. (1997) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sezer, N. (1989) *Bilgisayarlı öğretimin ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin matematik erişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Solomon, C. (1996) *Computer Environments for Children a Reflection on Theories of Learning and Education*. London, England: The MIT Press.
- Steinberg, E.R. (1991) *Computer-Assisted Instruction a Synthesis of Theor, Practice, and Technology*. London, England Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Taşcı, C.N. 1993 *Bilgisayar Destekli Eğitim Konusunda Araştırma Yapmak*. Eskişehir: BDE Çalışma Raporları Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Uşun, S. (2000a) *Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Uşun, S. (2000b) *Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Yalın, H.İ. (2003) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yaman, E. (2001) Bilgisayarlı öğretim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).
- Yılmaz, V. (1996) *Okullarda Bilgisayar Kullanımının Uzun Vadeli Planlanması*. İstanbul: Beyaz Nokta Derneği.

Bölüm 19

SOLFEJ EĞİTİMİ İÇİN İKİ SESLİ EZGİ OLUŞTURMA BİÇİMLERİ



Kutup Ata TUNCER ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, ORCID ID: 0000-0002-8727-5255

GİRİŞ

Müzik eğitiminin en önemli süreçlerinden biri, müziksel işitme okuma ve yazma becerilerinin arttırılmasıdır (Özgür, 2018). Özellikle, mesleki anlamda profesyonel bireyler yetiştirme amacı güden kurumlar, müzik eğitimi süresince öğrenci yeteneğini doğru ve etkili bir şekilde kullanarak, topluma aynı zamanda sanatçı adayı eğitmenler kazandırmayı hedeflemektedirler. Bu anlamda kurumların yapısına bakılırsa; Türkiye’de profesyonel anlamda eğitim veren başlıca kurumlar; konservatuvarlar (örgün-lisans), güzel sanatlar liseleri, eğitim fakülteleri ve güzel sanatlar fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümü olarak genellenbilir (Tarman, 2016). Bu kurumların ortak özellikleri, müzik yetenek sınavlarında öğrencileri işitme yeteneğine dayalı bir teste tabi tutarak seçmeleridir. Bu amaçla, öğrenciden, zihinsel anlamda bir takım özellikler beklenir. Bunlar, hafıza, dikkat, odaklanma gibi bilişsel süreçler üzerinden müzik becerisinin sağlanmasıdır. Bu özellikleriyle eğitime başlayan öğrenciler, ders müfredatlarında da bu tip bir eğitime devam ederler. Derslerde, sesin oluşumundan itibaren, işitme sistemine kadar sesle ilgili her tür özellik öğrenciye öğretilir. Bu özellikler, sesin rengi, tınısı, süresi, gürlüğü ve yüksekliği gibi fiziksel özelliklerinin müziğe ve dolayısıyla notasyona yansımalarıdır (Özgür, 2018). Bu dersler özellikle solfej gibi, öğrencinin müziği okuma-yazma becerisini arttırmaya yönelik olan derslerdir. Solfej, “sol-fa okuma” anlamına gelen İtalyanca kökenli bir kelimedir (Sun, 2006). Solfej, müzik teorisinin temelini oluşturan öğretilerin yer aldığı uzun süreli bir derstir. Öğrenci, solfej dersini eğitim hayatının tamamında almaktadır. Solfej dersi, öğrencinin notaların dizekteki yerlerini, doğru sesle (entonasyon) ve süreyle verebilmesi için bu amaçla hazırlanmış ses müziği parçalarını deşifre edip söyleme prensibine dayanır (Say, 2002). Öğrenci, önce notaların adlarını, dizekteki yerlerini, değerlerini ve ölçü içinde farklı değerlerde olan bu notaların birbirleriyle olan zamansal ilişkilerini öğrenir. Kolaydan zora doğru hazırlanan solfej parçaları, aslında müzik bilgisinin uygulamalı çalışma yöntemidir (Say, 2002). İlerleyen süreçlerde, öğrencinin çalgı eğitimine paralel olarak, solfej derslerinin de içeriği karmaşıklaşabilir. Temel solfej eğitimi alındıktan sonra, farklı tonlar ve karmaşık ritimlerde solfej okuma, ezgisel ve ritimsel dikte çalışmaları ile nota yazma gibi müzikalitesini zorlayıcı çalışmalarla karşılaşabilir (Özgür, 2018).

Müziksel işitme ve hafıza gibi müzik yeteneğine bağlı özellikler, kulak çalışmalarıyla da geliştirilebilir. Yetenek sınavına hazırlanan bir öğrenci, belki de müzik hayatı boyunca müzik duyuşuyla ilgili en fazla odaklandığı bir dönemi yaşamış olmaktadır. Çünkü yetenek sınavından

sonra müzik eğitimi ister istemez daha mesleki bir yöne doğru kayabilmektedir. Müzik yeteneği duyusla doğru orantılıdır (Kaya ve Afacan, 2017). Yukarıdaki paragrafta vurgulanan solfej eğitiminin önemi, sürekliliği ve bu alanda müziksel hafızayı etkileme durumu; öğrencinin bu alanda elde ettiği kazanımlarla diğer derslerinin başarısı da bu şekilde ortaya çıkacaktır (Kaya ve Afacan, 2017). Sadece spesifik bir okuma yazma süreci değil, başarıyı etkileyen faktörlerden biri de, öğrencinin müziği bir motif, cümle ilişkisi içinde anlamlı ezgiler olarak duymasını sağlamaktır. Müziğin sağladığı hareket ve düzen olgusu içinde, seslerin temiz ve parlak bir şekilde verilebilmesi, öğrencinin müzikalite ve sonorite gibi kavramlara değer atfetmesini sağlayacaktır. Bu anlamda, özellikle eğitimcilerin gerektiğinde yaratıcılıklarını ortaya koyarak, öğrencilerin ilgisini çekecek ezgiler ve tartımlar yazıp, hatta yazdırıp, onlarla birlikte okuyarak, bir yandan onların “müzisyen” kimliklerinin de öne çıkmasını sağlayabilirler. Ezgi yazma ve bu ezgiyi çokseslendirme, aynı zamanda koro ve orkestradaki çoksesliliğin ne olduğuna dair öğrencinin zihninde ipuçları oluşturabilir.

Çoksesli yapının öğrenildiği armoni ve kontrpuan dersleri, bu anlamda sadeleştirilmiş bir şekilde müfredata katıldığında, öğrenci üzerinde duyuş anlamında iç açıcı neticeler alınacağı kesindir.

Bu anlamda tek sesli ve iki sesli ezgilerin, özellikle basit nota değerleriyle ve üçlü altılı gibi çoksesliliğin temelini duyuran aralıklarla oluşturulup öğrenciye okutulması, solfej dersinin de verimliliğini arttıracaktır. Hatta, öğrencinin sesine veya müzik anlayışına göre yazılmış iki sesli ezgi, ister iki öğrenciyle ya da bir çalgı ve bir öğrenciyle birlikte okutularak farklı kombinasyonların uygulanması sağlanabilir. Özgür'e göre (2018); kendi derslerinde uyguladığı iki sesli ezgi yazma çalışmalarında, öğrencilerinin şu konularda zorlandıkları gözlemlenmiştir;

- Pest seslerin tiz seslere oranla genellikle daha güç duyulması
- Duyulan seslerin doğru frekanslardan yazılmaması
- Zaman zaman ezgilerin yanlış ses partisinde yazılması
- Bağlı notaların fark edilmemesi ya da doğru sürelerde yazılmaması
- Sessiz sürelerin (es, sus) farkedilmemesi ya da doğru sürelerde yazılmaması
- Temel müzik bilgileri ile ilgili genel problemler

Buradan bakıldığında, gerçekten müzik içinde sadece ezgi, ritim ya da armoni gibi genel öğelerin dışında, aslında müziği oluşturan ve fark edilmesi gereken pek çok parametrenin var olduğu anlaşılabilir. Soyut bir sanat alanı olan müzik, yazıya dökülmeye çalışıldığında gerçekten müziği ölçen biyolojik araçların da çok hassas ve dikkatli aygıtlar olması gerekmektedir. Yukarıdaki gibi derse bağlı problemleri en aza indirmek için bir takım yöntemler kullanılabilir. Günümüzde, eğitim alanındaki en temel problemlerinden biri, kaynakların belli bir basamakla, aşamalı olarak ilerlememesi ya da eğiticinin kendi yöntemlerine uygun bir zorluk seviyesi planlayamaması.

Ancak bazı kaynaklar, bu amaçla oluşturulmuş ve öğrencilerin kademeli bir şekilde gelişmelerine destek olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu çalışmada, bu kaynaklardan örnekler verilecektir. Ancak bu bölümün araştırma yöntemi, bu çalışmalarını kaynak göstermekten öte, iki sesli ve sâde ezgiler oluşturma sürecinde, taranan bu kaynakların metodu nasıl güçlendirebileceğine yöneliktir.

1. Yanaşık Tek Sesli Ezgi Yazma

Ezgi, fiziksel bağlamda art arda gelen sesleri ifade eder ve bu tanıma göre herhangi bir dizi bile ezgi sayılabilir (Karolyi, 1965/2011). Ancak ezginin, herhangi bir diziden ayrıldığı nokta, ezgi içinde bulunan seslerin cümlesel bir anlam oluşturmalarıdır (Karolyi, 1965/2011). Ezgi, basit ve yalın görüldüğü gibi, özgünlüğünün yakalanması zor bir müziksel öğedir. Özellikle müzik kompozisyon derslerinde, eğiticinin öğrenciden ilk beklediği, kolay ve anlaşılır ezgiler yazmasıdır (Kostka ve Payne, 2004). Ezginin bağlı bulunduğu tondan başlayarak, özellikle tonik ve dominant dereceler arasında hareket ederek tekrar toniğe bağlanmalı ve bu süre, dört ya da sekiz ölçü olmalıdır. Kullanılacak nota değerleri ikilik ve dörtlüğü aşmamalı ve zihinde notasyona dair sembolik bir imge bırakmalıdır (Treitler, 1982).



Nota 1. Yanaşık ezgi örneği



Nota 2. Yanaşık ezgi örneği

Şimdiki örnekte ise melodide, tonik yerine dominant derecesinden başlanabilir:



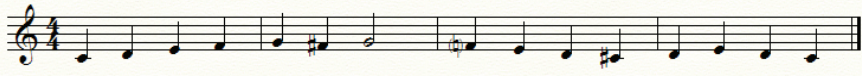
Nota 3. Beşinci dereceden başlayan yanaşık ezgi örneği

Bu ezgiler basit olduğu için, özellikle dikte veya “ezgi tekrar” şeklinde çalıştırılabilir. Yanaşık olarak başlanmasının bir avantajı da, öğrencinin sosyal ve kültürel olarak çoksesli duyuşa alışık olmama ihtimaline karşı, onu kademeli bir şekilde ses aralıklarına alıştırmaktır. Zaten müzik eğitiminin verildiği pek çok kurumda okutulan Muammer Sun-I Solfej kitap çalışmasında da, solfej parçaları yanaşık olarak başlamaktadır:



Nota 4. Yanaşık ezgiyle yazılmış solfej parçası (Sun, 2006).

Şimdi de yanaşık olan ezgilere, tona yabancı sesler (alterasyon sesler) ekleyerek, öğrencinin yarım perde sesleri duyması sağlanabilir. Alterasyon, Fransızca kökenli “değiştirme” anlamına gelen (Say, 2002) ve müzikte diyez, bemol gibi yarım perdelerle kromatik süsleme ve hareketleri tanımlayan terimdir.



Nota 5. Yanaşık ve alterasyonlu ezgi örneği

Alterasyonlu ezgi çalışmaları, ağır tempoyla yapılmalı ve entonasyona olabildiğince dikkat edilmelidir. Aşağıdaki örnek, bu durum için çok daha fazla geçerli olabilir.



Nota 6. *Yanaşık ve alterasyonlu ezgi örneği*

Bu sefer, aynı ezgi türünde yine dominant beşinci derecesinden başlayarak bir ezgi yazılabilir.



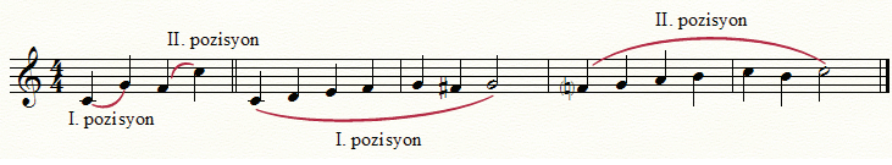
Nota 7. *Beşinci dereceden başlayan yanaşık ve alterasyonlu ezgi örneği*

Buraya kadar olan bölümde, do – sol arasındaki sınırı 1. pozisyon olarak kabul edersek, Do majör tonalitesinin tamamlanması için fa – do arasını da 2. pozisyon olarak kabul edebiliriz. Bu yöntem, Alexander Burkard tarafından 1906 yılında piyano için hazırladığı “orta do yöntemi” olarak hayata geçmiş (Durak, 2008) ve aşağıdaki örnekte de yer aldığı üzere tondaki gamları pozisyon olarak ayırarak, öğrencinin zihninde pratik bir öğrenme biçimi oluşturulmak istenmiştir.

2. Pozisyon: 5.parmaklarınızı Orta Do'dan birer oktav yukarıdaki ve aşağıdaki do notalarına yerleştiriniz

Nota 8. *Burkard metoduna göre fa – do arası 2. pozisyon aralığı (Durak, 2008)*

Bu şekilde gam, 1. ve 2. pozisyon olarak ayrıldığında, öğrencinin zihninde tonik, subdominant, dominant, oktav ve diğer geçiş sesleri ile birlikte 1 oktavlık Do majör ton düzeni daha net kalıcı olabilir.



Nota 9. 1. ve 2. pozisyon ezgi yazma alanı

Buraya kadar olan kısımda, öğrenci için özgün solfej ezgileri yazılabilir. Bu ezgiler, yanaşık olmak koşuluyla, alterasyonlu seslerle süslenebilir ve nota değerleri, okuma amacının entonasyon kontrolünden sapmaması için ikilik ve dörtlük değerlerle sınırlı tutulabilir.

Bu tarz çalışmalar, piyano eğitimi için yapıldığında, ister istemez fa anahtarını da kullanmak gerekmektedir. Ancak insan sesiyle yapılan solfej çalışmalarında, örneğin Muammer Sun'un Solfej 1 ve Lavignac'ın 1a solfej çalışmalarındaki gibi en pest sesin do ve nadiren aşağısındaki si ve la notalarıyla sınırlı tutulması yerinde olacaktır. Dolayısıyla solfej ezgilerinin, orta do ile 10'lu aralık tizindeki mi arası bir alanda seyretmesi, okuma kolaylığı ve öğrenme pratikliği açısından faydalı olacaktır.

2. Yanaşık ve Aralıklı İki Sesli Ezgi Yazma

Batı müziğindeki çoksesliliği dizayn eden armoni, akorlardan oluşmaktadır. Klasik anlamda akor ise, iki veya daha fazla sesin aynı anda tınlamasıdır (Sağır, 2010). Bilindiği üzere, klasik armoni içinde akor, 1., 3. ve 5. derecelerin üst üste gelmesiyle oluşmaktadır. Dolayısıyla aralık bilgisi, bu süreçte önem kazanmaktadır. Akoru doğal ortamında oluşturan doğuşkanlardır (armonikler) ve doğuşkanlar dizisi de aralıklıdır. Doğuşkanların oluşumuna etki eden ve titreşim sonucu kulağımıza gelen ilk ses ana sestir; sonraki sesler ise bu ana ses etrafında oluşurlar (Sağır, 2010). Doğuşkan dizisinde bulunan aralıklar, akor olarak tanımladığımız yapıları oluştururlar ve tekrar vurgulamak gerekirse, armoninin fiziksel ilk tanımı bu şekilde yapılmaktadır. Akorları ve ezgisel yapıyı meydana getiren aralıklar ise, iki perde arasındaki ölçülebilir uzaklıktır (Say, 2002). Bu iki ses arasındaki mesafe ne kadar uzak ya da ne kadar uyumsuzsa, o aralığı işitip tanımlamak da bir o kadar güçleşir. İyi bir işitme becerisi ise, bireyin besteleme, doğaçlama, çalma, çaldığı enstrümanla modülasyon, transpoze gibi başka duyular gerektiren işlemleri yapma ve söyleme gibi beceri gerektiren faaliyetleri üst düzeyde tutarak, kaliteli bir müzikalitenin oluşmasını sağlar (Kaya ve Afacan, 2017).

Kaya ve Afacan'a göre (2017) işitme türleri, yaklaşık bölge, bağıl (rölatif) bölge ve mutlak-salt (absolüt) bölge olmak üzere üç tiptir. Yaklaşık bölge, müziksel sesleri ait olduğu ses bölgesinin bir ögesi gibi (kalın-ince) işitmektir. Bağıl bölge ise, müziksel sesleri, tanıma, karşılaştırma ve ayırt etmeye yeteneğiyle oluşur ve solfej dersleri, özellikle bu duyuş yeteneğini geliştirir. Absolüt bölge ise, herhangi bir referansa ihtiyaç duymadan sesleri olduğu gibi duyabilen işitme türüdür (Kaya ve Afacan, 2017). Birbirinden duyuş farklılıklarına sahip bu işitme özellikleri, müzik derslerinin de içeriğinde farklılıklar oluşturur. Örneğin, bağıl bölge duyuşuna sahip bir bireyle klasik solfej yöntemleriyle çalışarak sonuç alma olasılığı yüksektir. Yaklaşık bölge duyuşuna sahip bir birey için kompozisyonel çalışmalar yapmak uygun olabilir. Üçüncü işitme özelliğine sahip olan absolut kulaklar için ise, özel bir çalışma ortamı hazırlamak gerekebilir.

Dolayısıyla, kulak gelişiminin sürekliliğini sağlamak ve bu işitme özelliğine sahip bireylerin farklı sesleri duyabilme ve tanıyabilmelerine yönelik çalışmaların düzenli olarak sürdürülmesi gerekmektedir. İki sesli solfej ve dikte çalışmaları, öğrencinin solfej dersindeki kabiliyetini ve potansiyelinin sınırlarını zorlamak adına gerekli çalışmalardır. İki sesli ezgi yazmak ve bu seslerin uyumlu olmasını sağlamak için aralık bilgisini derinleştirmek gerekmektedir. İki sesli ezgiler, akor ve armoni duyuşunu hazırladığı için sürekli yanaşık yazılmak zorunda değildir. Bunu örneklendirmek için aşağıdaki örnekte bulunan üçlü ve altılı aralıklarla yazılmış iki sesli ezgi incelenebilir:



Nota 10. 1. ve 2. pozisyonda 3'lü ve 6'lı aralıklarla yazılmış iki sesli ezgi

Aslında, geleneksel armoni kural prensibiyle yazılmış bu iki sesli ezgi, hem dikte hem de armoniye hazırlık çalışması için kullanılabilir. Burada her iki partinin de karakteristik bir melodi kimliği yoktur belki ama, öğrencilerin değişerek bu partileri söylemesi ile aynı zamanda koro duyuşunun da sağlanabileceği düşünülebilir.

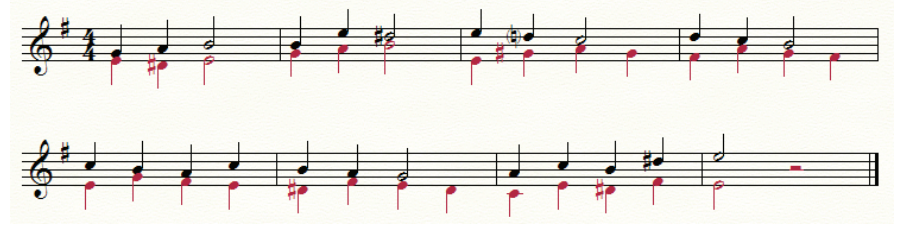
Aşağıdaki iki sesli ezgi yazım biçiminde ise, çift parti hareketlerinden işlemeli, paralel ve ters hareketler yer almaktadır.



Nota 11. 1. ve 2. pozisyonunda işlemeli, paralel ve ters hareketle yazılmış iki sesli ezgi

Buraya kadar olan örneklerden ilk bölümde, önce tek sesli yanaşık ezgi, sonra bu ezginin alterasyonla süslenmesi ve ardından iki pozisyonla ses sınırının genişletilmesi incelendi. İkinci bölümde ise, yanaşık ve aralıklı seslerin armoninin temel kuralları çerçevesinde (işlemeli, ters, paralel hareket) üçlü ve altılı aralıklarla nasıl çokseslendirildiğine göz atıldı. Çalışmanın son bölümünde ise, iki sesli ve daha serbest bir yapıda bulunan iki parti hareketi ile bu hareket içinde yer alabilecek akora yabancı sesler gibi alternatif unsurlar görülecektir.

3. Serbest Formda Yazılmış İki Sesli Ezgi Örnekleri



Nota 12. Mi minör marş armoni yürüyüşünde (armonik sekvens yürüyüşü) iki sesli ezgi



Nota 13. Re minör kromatik armoni yürüyüşünde iki sesli ezgi



Nota 14. *La minör polifonik stilde iki sesli ezgi*

SONUÇ

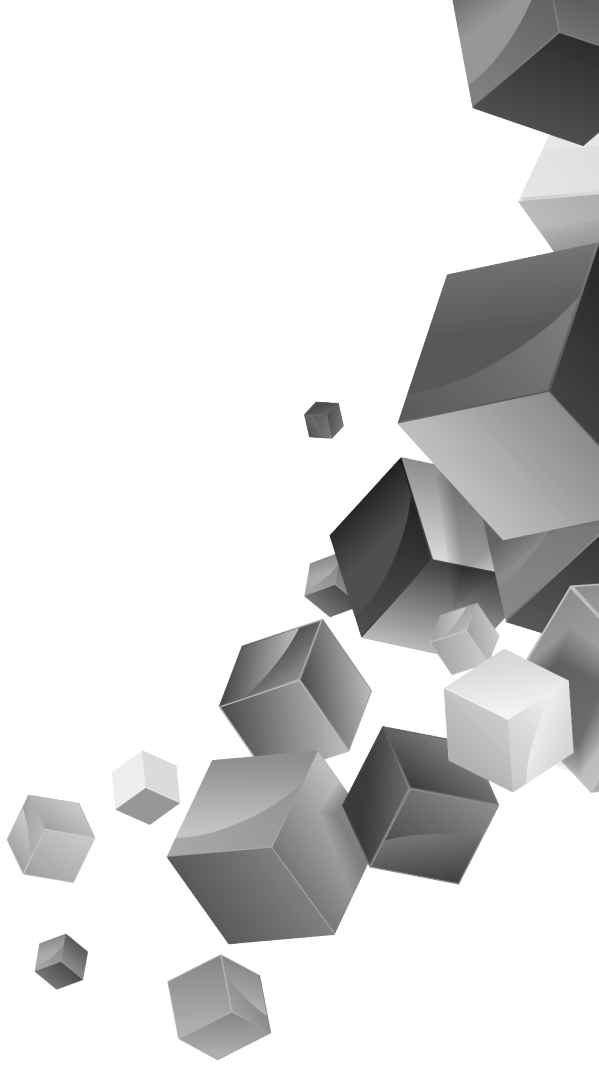
Bu çalışmada, özellikle üzerinde durulan nokta, yetenek sınavını duyuşla kazanmış müzik öğrencilerinin, eğitim süresi boyunca duyuşla dönük egzersiz ve çalışmalardan uzak kalmayacakları bir ortam oluşturabilecek yöntemleri ortaya koyabilmektir. Öğrenciyle müşterek bir müzik iletişimi kurabilmek için, onun müziğe karşı olan farklı eğilimlerinin de ortaya çıkartılabilmesi faydalı olacaktır. Belirli bir tekniğin (çalgı, şan) tekrarlı ve düzenli olarak çalışılmasının yanında, öğrencinin yaratıcılığını da ortaya çıkaracak çalışmaların hayatı geçirilmesi olumlu olacaktır. Çoksesli armoni müziğinde, en basitinden üçlü ve altılı aralıklarla, müzikalitenin çok daha fazla geliştirilebilmesi bile mümkündür. Hem eğitmenin hem de öğrencinin karşılıklı ezgiler yazıp söylemesi, bu partiler üzerinde farklı atamalar yaparak enstrüman ya da koral bir şekilde icra etmesi, müzikal üretkenliğin artmasına vesile olabilir. Öğrencilerin müzik eğitimi süresince, psikolojik olarak özgüvenlerini kaybedebildikleri bir takım teorik dersler (armoni, solfej), çoksesliliğin sunmuş olduğu estetik güzellikle aşılabılır. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, iki sesli ezgi yazımında pek çok müzikal öge kullanılabilir. Armoni sanatının temeli olan partiler arası uyumlu hareket düzeninin mikro bir şekilde pratik hâle gelebildiği iki sesli ezgi yazımı ve üzerinde çalışılması, çoksesliliğe dair pek çok zorluğun, burada prova edilmesini de sağlayacaktır. Kromatik yürüyüş, marş armoni yürüyüşü (armoni sekvans yürüyüşü), pedal, ters hareketler, akora yabancı sesler, alterasyonlu süslemeler ve yanaşık ya da paralel ezgi hareketlerine kadar işitmeyi müzikal terminolojiyle birlikte geliştirebilecek pek çok pratik, iki sesli ezgi yazma veya yazdırma-okutma uygulamalarıyla sağlanabilecektir.

KAYNAKLAR

- Durak, Y. (2018). *Burkard piyano metodu* (2. bs.). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Karolyi, O. (2011). *Müziğe giriş* (6. bs.). (M. Nemutlu, Çev.). İstanbul: Pan Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1965).
- Kaya, E. E. ve Afacan, Ş. (2017). *İki sesli dikte ve solfej çalışmaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Kostka, S. ve Payne, D. (2004). *Tonal harmony* (5. bs.). New York: Mc Graw Hill.
- Özgür, Ü. (2018). *İki sesli ezgi yazma (İki sesli dikte)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sağır, T. (2010). Klasik armoni eğitiminde kullanılan birinci çevrim (6'lı) akorlarda ses katlaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 231-249.
- Say, A. (2002). *Müzik ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sun, M. (2006). *Solfej I* (3. bs.). Ankara: Sun Yayınevi.
- Tarman, S. (2016). *Müzik eğitiminin temelleri* (2. bs.). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Treitler, L. (1982). The early history of music writing in the West. *Journal of the American Musicological Society*, 35(2), 237-279. doi:10.2307/831146

Bölüm 20

DRAMA



Mehmet Şaban AKGÜL¹

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Reşadiye MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü. mehmet.akgul@gop.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7257-5458

Dramanın pek çok tanımı yapılmıştır:

Drama, içinde hareket olan, bir veya daha çok kişinin birbirleriyle, çevreyle veya başka nesnelere etkileşimde bulunarak yaptıkları hem içsel hem de dışsal hareketler ve o kişilerin yaşamlarını büyük ölçüde içermiş olan faaliyetlerdir (Adıgüzel, 2013). Drama, öncesinde yazılı bir metni olmayan, katılan kişilerin kendi oluşturdukları yaratıcı, orijinal fikirleri, hatıraları ve bilgileri ile ilgili devinim durumları ve dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalarıdır. Drama, yaparak ve yaşayarak şeklinde olan öğrenmelerde kişinin kendini mevcut olan durumlardan yeni pozisyonlara hazır hale getirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Aytaş, 2013). Drama, eğitimin bir dalı ve sanat şeklidir. “-mış gibi” yaparak kişinin gerçek yaşamadaki reaksiyonlarının yönlendirilebileceği bir aktivite olarak ifade edilmektedir (Maden,2010). Drama, öğrencilerin bilgileri seri bir şekilde kazanmasını ve kazanılan bilgilerin kalıcı olması için rol alma ve doğaçlama gibi yöntemler kullanarak, isteyerek ve eğlenerek bilgiyi öğrenme şeklidir (Kandan, 2013). Drama, yaşamın manasını baz alarak bir kişinin ya da birden çok kişinin bir yaşamışlığını tiyatral süreçlere dayandırıp yeniden yaşaması biçimidir (Sağlamöz, 2006). Kişinin ya da kişilerin aktif olarak katıldığı ve yaparak, uygulayarak yaratıcı kişiliğini ortaya döktüğü ve yeteneklerinin gelişmesine imkân tanıdığı sürecin adıdır. Drama bir yaratıcılık işidir. Nerede sabretmek, anlayışlı olmak, mutlu olmak, özgür olmak, gözlem yapmak ve tevazulu olmak varsa orada çiçek yeşerir. Oyundan meydana gelmiştir, bilgili bir aile ve maharetli bir eğitimci tarafından beslenir, yönlendirilir ve ihtiyaçları sağlanır. Drama; canlandırmak, oyunlaştırmak ve doğaçlama yapmak gibi öğeleri içeren atölye çalışmaları biçiminde sergilenen yöntemdir (Akyol, 2003). Drama bir durumu ya da olayı eğitimcinin veya liderin eşliğinde tiyatral teknikleri kullanılarak canlandırma yapma şeklidir (Genç, 2005). Drama sözcük manasıyla, hayattaki durumları kişinin içinden geldiği şekilde doğaçlama olarak, o anda yapmasıdır. Bazen herhangi bir karakteri, bazen bir olayı, bazen bir konuyu, bazen bir eylemi veya duyguyu canlandırmaktır. Canlı veya cansız varlıkları sözlü-sözsüz olarak canlandırmak, bir manada imge oyunudur (Arıkan, 2007).

Drama kavramı Yunancadan yaratılmış olup, devinim manasına gelen dran eyleminden gelmektedir (Karadağ, Korkmaz, Çalışkan, Yüksel, 2008). Ülkemizde kullanılan drama kavramı Fransızcadan dilimize yerleşmiş olup Türkçede acıklı oyun manasında kullanılmaktadır. Tiyatro ve drama yöntemlerinden yararlanılarak yapılan grup etkinliğidir. Doğaçlama yapılarak gerçekleştirilen, müzik, dans, resim, heykel,

edebiyat gibi farklı sanat alanlarına bağlı aktiviteleri içinde barındıran ve modern insanda olması gereken yaratıcılık niteliğini geliştirerek kişiye estetik bir bakış açısı kazandırması ile küllü bir sanat eğitim sahası, çeşitli beceri ve zeka kapasitelerine yönelik aktiviteleri aynı zaman diliminde bulundurması ve duyarları hedef alarak yaşantı sağlayarak kalıcı öğrenmelerin etkili bir yolu, kendini gerçekleştirme çabasındaki modern insana, kendisini, çevresini, olayları kısaca hayatı çok yönlü ve realist bir biçimde idrak edip gereksinimlerini karşılama ve potansiyelini ortaya koyması yönünde destek oluşuyla kuvvetli bir kişisel/sosyal gelişim metodudur (Bozdoğan, 2003).

Dramanın başlıca nitelikleri şöyledir:

- Drama bir süreci kapsar.
- Doğaçlama yoksa drama da yoktur.
- Drama sosyal bir varlıktır, grup ile birlikte yapılır.
- Drama ile eğitim bütünleşmiş olur.
- Drama var olan bilgiyi hayata aktarır.
- Dramada hem gerçek hem de kurgu vardır, iç içedir.
- Drama yaşanmış anlara dayanır (Okvuran, 2003).
- Dramaya katılmak için bir şart yoktur, isteyen herkes bu sürece katılabilir.
- Drama farklı alanları içine alır.
- Oyunun olası niteliklerinden beslenir
- Birbirlerine bağlı aşamalardan oluşur.
- Drama, çalışmaya uygun olarak ayarlanmış tüm mekânlarda yapılabilir.
- Bazen bir yöntem veya ders bazen de amaç olarak kullanıla bilinir.
- Bir lider ya da dramayı bilen bir eğitimci veya derste teknik olarak kullanacaksa bir öğretmen tarafından uygulanır.
- Tiyatrodan etkilenir ama tiyatro değildir.
- Dramada değerlendirme olmazsa olmazdır (Adıgüzel, 2016).

Drama İle İlgili Kavramlar

Yaratıcılık

Yaratıcılık, dünyaya başka pencerelerden bakmaya, var olmayan ya da ortaya çıkma ihtimali olmayanı bulma, baktığında birbiriyle ilişkili olmayan fakat çeşitli yollar bularak bağlantı kurma ve sorunlara usanmadan, yorulmadan çözümler bulma yeteneği gibi çeşitli bakış açısını belirten bir kavramdır. Dolaylı olarak yaratıcılık, bireyin yeni şartlara uyum sağlamasına ve umulmadık biçimde çıkan problemleri çözmesine fırsat tanır (Simonton, 2001).

Yaratıcılık; değişik düşünce, içe yöneliklik, öz varlığa saygısı, bilinmeyene karşı hoşgörölü, risk almaya isteği olma, esneklik, duygusal değişkenlik, hayal kurma yeteneği gibi bir hayli niteliği barındırır (Clarkson, 2005).

Alan bilim insanları erken çocukluk dönemini çocuktaki gizil gücün uygun imkânlar tanındığında en üst noktada ortaya çıktığı önemli yıllar olarak belirtilmiştir (Dinç, 2015; Özerbaş, 2011). Çocuklar bu dönemde resim yapar, dans eder, kendi istediği şekilde öyküler uydurarak anlatır ve bunları kendi kendine yaratıcı yöntemler bularak sergiler (Alfonso-Benlliure, Meléndez, & García-Ballesteros 2013). Ayrıca yapılan araştırmalar göstermiştir ki her bireyde yaratıcılık mevcuttur fakat derecesi, zamanı ve türü bireyden bireye farklılık göstermektedir (Yuvacı, 2017).

Eylem

Eylem, herhangi bir ruhsal yorgunluğa ve karışık duruma fırsat oluşturmayacak biçimde yapılan iş ve devinimlerdir. Herhangi bir durumda farklılık oluşturma ve daha da ilerlemek için gösterilen gayret şeklinde tanımlanabilir Uzunlarla gerçekleştirilen devinim şeklinde tanımlansa da temel olarak beden uzunların devinimi değildir. Ana neden fikir ve duyguda aranması gerekir. Kişilerin kararları ve maksatları ile bedenleri hareket halinde olsa da insanda bulunan irade buna ket vurabilir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000). Eylem maddi bir kuvvetin veya bir fikrin ortaya çıkışıdır. İki ana şekli vardır: oyun ve emek. Oyun, bağımsız bir eylem olmasına karşılık; emek, düzen oluşturmak ve idare gerektiren bir eylemdir (Tokatlı, 1973).

Edim

Psikoloji terimi olarak İngilizce ‘performance’ kelimesi ile aynı anlamda kullanılan ve kişi belli bir durumla karşı karşıya kaldığı zaman

yapabildikleri manasında ifade edilmiştir. ‘Performence’ eylemlerin bilinçli bir şekilde kullanılması şeklinde ifade edilmekle birlikte, sonlanmış iştir. Edimse belli olan bir durumla karşı karşıya kalındığında insanın yapabildikleridir (Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Empati

Yaşamda var olmayı sağlayan, hayatımızda kesinlikle olması gereken kavramlardan biridir empati. Dünyada kavga, münakaşa, sürtüşme, küsme, gözyaşı, depresyon ve cinayet varsa bunun tek nedeni karşımızda bulunan kişilerle kurmayı başaramadığımız empati eksikliğidir (Akgül ve Yavuzer, 2019).

Empati, bireyin bir başkasını anlaması, bir başkasının yerine kendisini koyması ve onun hissettiklerini ve fikirlerini anlayabilme işidir (Dökmen, 2010). Empati karşıdaki kişinin tüm söylemlerini olduğu gibi söylemek değildir. Önemli olan karşıdakinin duygularının kuvvetini kavrayabilmek ve bu kuvvete uygun şekilde karşılık verebilmektir. Empati kurulurken karşımızdakinin sözel söyleyişlerinin haricinde o kişinin kullandığı beden dilini ve ses tonunu da önemsemek gerekir (Voltan Acar, 2010).

Dökmen (2002)’ye göre empati kurmak için üç unsur gereklidir:

Empati kurduğumuz kişinin yerine kendimizi koymalı ve onun penceresinden bakmayı bilmeliyiz.

Empati kurmuşsak karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini doğru düzgün anlayabilmişiz demektir.

Karşımızdakinin zihninde oluşmuş olan empatik anlayışın bireye iletilmesi şeklindedir.

İletişim

Duygular, düşünceler ya da bilgilerin farklı yollarla bir diğer kişiye iletilmesidir (TDK, 2017). Dramanın esas amacı olan iletişim doğuştan getirdiğimiz bir yetenek olmasına karşın, iletişimin etkili ve verimli bir şekilde kullanılması yaşantılar sonucu gelişmektedir. Mesela, yazılı olan bir eser öğrencilere yazılı veya sözlü şekilde bir kısmının ya da bütünü- nün tamamlanması; karakterlerinin olay kurgusunun farklılaştırılması, değerlendirme sonuçlarının kaleme alınması, diksiyon eğitimi gibi farklı etkinlikler iletişim becerilerini gelişmesine yardımcı olur. Bu noktada da iletişimin başarılı olması veya başarısız olmasından bahsedilebilir. İletişim birden fazla şekilde gerçekleşir; okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi. Bu aktivitelerin hepsi devinim içermektedir. Dinleme ve

okumanın devinimsizlik durumu olduğu ön görülür. Eğitimcilerin asli görevi, çocukların dünyayı algılayabilmeleri için çocukların kendi iç iletişimleriyle ve çevre ile iletişimleriyle bağına kopartmamaktır. (Koç ve Dikici, 2003). İletişim sosyal hayatımızın vazgeçilmezidir. İletişim problemleri çevremizle olan münakaşalarımızı olumsuz etkiler. İletişimi iyi ve sağlıklı bireyler, iyi ve sağlıklı aile olur, iyi ve sağlıklı aileler de sağlıklı ve gelişmiş bir toplum olur. İletişimi bir zincire benzetirsek birey, aile ve toplum da iletişimin birer halkasıdır diyebiliriz (Akgül ve Yavuzer, 2019).

Dramatizasyon

Kelime olarak, drama şekline giydirilmiş, oyunlaştırılmış veya oyun formunda olan; dramatize etmek ise; roman, öykü, şiir gibi bir yazın çalışmalarının radyo, TV ya da sahne oyunu şekline sokup oyunlaştırmaktır (Püsküllüoğlu, 2004).

Dramatizasyonda konuyu ve metin seçimi, rollerin dağıtılması lider veya lider konumunda olan öğretmene yapılır. Katılanlar yani katılımcı olan kişiler liderin verdiği rolden ayrılmayarak canlandırma yaparlar. Bu canlandırma beden diliyle veya sözel olarak yapılabilir. Katılımcılar, liderin verdiği metine bağlı kalarak canlandırma yaparlar (Adıgüzel, 2006). Genellikle yazılı metinlerden oluşur. Bir öykü, bir fıkra, bir gazete haberi canlandırılacak bir metin olabilir. Lider ya da öğretmen konuyu katılımcılara verir, katılımcılar canlandıracakları rolü seçer, seçim esnasında lider rehber konumundadır. Lider / öğretmen metni ilk başta verilir. Metindeki olay ve karakterler açıkça katılımcılara / öğrencilere sunulur. Metin canlandırılır. Dramatizasyonla öğrenmeler kolay gerçekleşir. Katılımcılar öğrenci ise bedensel ve zihinsel gelişime katkı sağlayarak çocukların sosyalleşmesi için fırsat oluşturur. Ayrıca canlandırma ile tecrübe ettikleri için deneyimlerinin gelişimine katkıda bulunur (Dirim, 2005).

Dramatik

Dramatik olan bireylerin bütün hareket ve fiillerinde mevcuttur. Kişilerin aralarında aracısız ilişkiler, etkiye karşı tepki alışverişi ya da ufak bir an dahi olsa alt düzeyde bir etkileşim olur. İşte bu etkileşim dramatik bir andır (San, 1990). Dramatik kavramı, sahnede gerçekleşen oyunlara has ve drama ile alakalı olandır (Püsküllüoğlu, 2000).

Dramatik Oyun

İçerisinde çatışma, gerilim, gibi durumların olduğu, insan ilişkileri ile beslenen gelişen yapıt ya da olay (TDK, 2017). Dramatik oyun, bi-

reylerin oyun içinde özgürce etraflarında olup bitenleri keşfetme imkânını buldukları, karakterlerin eylemlerinin ve fikirlerinin taklit edildiği oyunların adıdır. Günlük yaşam içinden beslenir çünkü rol oynamaya ve doğaçlamaya günlük yaşamda sıkça başvurulur (Adıgüzel, 2013).

Dramanın Bileşenleri

Dramanın dört bileşeni vardır: Lider/ Eğitimci / Öğretmen, Grup / Katılımcılar, Mekân, Konu

Lider/ Eğitimci / Öğretmen

Drama çalışmalarında Lider/ Eğitimci / Öğretmen 'in önemi büyüktür. Çünkü dramadan istenilen şekilde fayda sağlanabilmesi Lider/ Eğitimci / Öğretmen'in tutum ve yaklaşımlarına bağlıdır (Aral vd. 2000). Lider/ Eğitimci / Öğretmen drama sürecini, planlayan, uygulayan ve değerlendirmesini yapan kişidir. O yüzden bilgisi ve tecrübesi iyi olmalıdır. Alana hâkim olan ve alanda tecrübesi olan kişi olmalıdır. Bununla birlikte drama sürecinde herhangi bir sorun yaşandığı zaman çözümünde de liderin rolü büyüktür. Ayrıca lider katılanların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturmalarıdır (McCaslin, 1990). Lider, rehberlik eden, hakem olan, motive edici, gerekli olduğunda yardım edendir.

Okvuran (2003)' a göre drama liderinde olması gereken yeterlilikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Drama ile ilgili teorik bilgilerinin yanında tiyatro alanı ile ilgili de gerekli bilgisi olmalıdır.
- Katılımcı yaş grubu değişebileceği için liderin katılımcıların gelişim psikolojisi ve özellikleri hakkında donanımlı olmalıdır.
- Edebiyat alanında bilgi sahibi olmalıdır; çocuk ve gençlik edebiyatı gibi.
- Sanat ve eğitimiyle ilgili bilgi sahibi olmalıdır.
- Drama deneyimi ve tiyatro deneyimi olmalı ve bu deneyim de uzun süreli olmalıdır.
- Yıllık ve günlük planları yapabilmeli ve drama programlarını hazırlama yeterliliğine sahip olmalıdır.
- Drama süresince düzeni sağlamalı, zamanı planlayabilmelidir.
- Kostüm, aksesuar, dekor, sahne, ışık gibi materyalleri düzenleyebilmelidir.

- Drama haricindeki derslere ilişki kurarak çalışmayı planlamalıdır.
- Katılımcılardan performansları hakkında dönüt almalıdır.
- Katılımcılarla olumlu iletişim kurmalıdır.
- Katılımcıların performansını değerlendirip katılımcılara dönüt vermelidir.
 - Katılımcıların kendilerini ifade etmelerine imkân tanınmalıdır.
 - Katılımcıların eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelidir.
 - Katılımcıları ğrenme şekillerine yönlendirip başarılı olma imkânı oluşturmalıdır.
- Katılımcıları ğrenmeye gdlemeli ve onlara eşit davranmalıdır.
- Katılımcıların değerlerini bilme, tanıma ve değerlerine saygılı olmayı hatırlatmalıdır.
 - Drama etkinliklerine tüm katılımcıların birlikte oynamasına fırsat sunmalı ve bireysel farlılıkları olduğunu unutmamalıdır.
 - Grupla beraber çalışma becerisi, düşünmede yaratıcılık, yeni oyunlar oluşturma, o anda yeni oyun ya da doğaçlama yapabilme, tecrübelerini diğerleri ile paylaşma, rol oynayabilme yeteneğine sahip olmalıdır.
 - Alanla alakalı bilimsel aktivitelere katılmalı, alanla ilgili yayınları takip etmelidir.
 - Yeri geldiğinde kendi performansı ile alakalı meslektaşlarından dönüt alarak, diğer liderlerle bilgi alişverişinde bulunmalıdır.
 - Drama ortamında karar verebilme mesuliyeti olmalı, aynı zaman diliminde tekli, ikili ya da bütün grupla çalışmayı manipüle etmelidir.
 - Katılımcıların gayretlerini pekiştirmelidir.
 - Her ortamda ve büyüklükteki grupla çalışma yapabilmelidir.
 - Drama materyallerini kukla, maske gibi kullanabilme becerisi olmalıdır.
 - Drama ile ilgili yapılan yenilikleri izleyebilmelidir.
 - Drama etiğine uygun bir şekilde davranmalıdır.

Grup / Katılımcılar

Grup, ortak nitelikleri olan ve birbirlerine benzeyen belirli ortak özellikleri ve benzeyen tarafları olan, ulaşılmak istenen hedefe varmak için birlikte hareket eden, aynı düşünceleri söyleyen, birbirlerini tanıyan, iletişim ve etkileşim içinde olan birden fazla kişiden oluşan topluluktur. Grupta bulunan kişilerin asgari düzeyde ortak özellikleri ve fikirleri olması gerekir ki bu da drama uygulamasının sağlıklı olması ve doğru ilerlemesi için gereklidir. Grup içindekiler öncelikle kendi eylemlerini, fikirlerini, özelliklerini, niteliklerini, becerilerini vb. tanır daha sonra da gruptaki diğer kişileri tanır. Kişi hem kendini hem de grupta yer alan diğer kişileri gözlemler, onlarla iletişim içinde olur ve birlikte hareket ederler. Kişi grupta kendi yaşantısı içinde ilişki kurar, benzer ve farklı yönleri açığa çıkarır ve böylece birey kendi yaşantıları ile grup yaşantıları arasında ilişki kurarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koyar, genelleme yapar. Drama çalışmaları katılımcılardan meydana gelen bir grupta yapılmaktadır. Katılımcıların oluşturduğu grubun canlılığı önemlidir. Bu yüzden grup oturumlara sürekli ve zamanında katılmalıdır (Adıgüzel, 2013).

Adıgüzel (2013)'e göre grup / katılımcıların uyması beklenen ilkelere şöyle sıralamıştır;

- Drama sürecine kendi katılmalıdır ve katılmayı da istemesi gerekir. Dramanın katılımsız gerçekleştirilemeyeceğinin farkında olmalıdır. Bu yüzden katılımcılar etkileşim içinde, saygı ve sabır çerçevesinde, toleranslı, ön yargısı olmayan, kendine ve başkalarına bedensel ve ruhsal yönden zararsız olmalıdır.

- Çalışmalarda yaşanılanların o ortamda kalacağını unutmaması gerekir.

- Katılımcılar çalışma esnasında kusursuz olmak için çabalamamalı, kendini bir başkası ile kıyaslamamalı, diğer katılımcıların özel konularıyla ilgili konuları canlandırmamalıdır.

- İlgisini kendi yapacağı çalışmalara odaklamalı, dramının tüm sürecine samimiyetle katılmalı, diğer katılımcıların yaptığı canlandırmalarda olumsuz ifadelerde bulunmamalıdır.

- Drama süreci boyunca genel ilkeler ve uygulama şeklini olumsuz etkileyecek düşüncelerden uzak durmalı, ben yapamam, çekiniyorum, utanıyorum gibi ifadelerden geri durmalıdır.

- Katılımcı, liderin yönergelerini dikkatlice dinlemeli, yönergeler bitmeden araya girmemeli, anlaşılmayan bir durumla karşılaşıldığında diğer katılımcılara anlatma çabasına girmemeli, liderin yönergeleri eşliğinde çalışmasını gerçekleştirmelidir.
- Canlandırmalar net ve anlaşılacak ifadelerle yapılmalıdır.
- Canlandırma boyunca kişisel amaç ve grubun amacı baz alınmalı, bütün dikkat sürece odaklanmalıdır.
- Canlandırma içindeki kurallara uyumalı; gerekli olduğunda role girme, ses ve bedeni iyi bir şekilde kullanabilme, materyal ve gereçleri kullanabilme, istenildiğinde rolden çıkma, rolü çalmama, canlandırma esnasında birden fazla grup varsa aynı anda konuşmama, grup arkadaşlarına farklı bir neden yoksa sırtını dönmeme gibi kurallar.
- Drama sürecine dâhil olduğu için mutlu olmalı ve sevmeli, çalışma zamanından önce gelmeli, öncesinde hazırlık yapması gerekiyorsa yapmalı, temasıyla ilgili materyalleri kullanabilmeli, çalışma ortamını nasıl bulduysa o şekilde bırakmalı, zamanından önce çalışmadan çıkmalıdır.
- Çalışma esnasında uygun olan zaman diliminde ve ortamda sorularını sormalı, incelemeli, değerlendirme aşamasında makul bir üslup kullanılmalı, iyi dinleyici ve gözlemleyici olmalı, atölyedeki yaşanmışlıklara inanıp samimiyetle katkı sağlamalıdır.
- Önem verilmemiş, baştan savma, görevi savma amacı güderek canlandırma yapmamalı, çalışmaları lideri taklit şeklinde olmamalıdır.

Mekân

Drama esansında kullanılacak mekânın herhangi bir ölçütü aslında yoktur diyebiliriz. Fakat çalışmanın etkili ve verimli olabilmesi için bazı gereksinimleri vardır. Çalışma mekânları açık ya da kapalı mekân olabilir. Değişik ortamlar amaca hizmet edecek şekilde düzenlenebilirse drama çalışmaları yapılabilir. Örneğin; müze, okul bahçesi, park, sokak gibi yerler olabilir (Wessels, 1987).

İdeal olan mekân bir drama salonunun olmasıdır. Bir drama salonunda bulunması gerekenler aşağıda listelenmiştir:

- Yerler rahat temizlenebilecek ve kaymayacak şekilde olmalıdır; laminant veya kolay temizlenebilen halı gibi.
- Çalışmalarda kullanmak için bir ses sistemi olmalıdır.
- Bir adet yazı tahtası olmalıdır.

- Etkinlerde kullanılabilir şekilde duvar aynası ve el aynası olmalıdır. Hatta küçük yaş grubu ile çalışılıyorsa çocukların gelişimi açısından duvarın bir tarafı komple ayna olabilir.
- En az katılımcı sayısı kadar yer minderi olmalıdır.
- Aksesuar, materyal ve kırtasiye malzemeleri için salonun içinde ayrı ayrı dolaplar olmalıdır.
- Kırtasiye malzemeleri en az kişi adedince olmalıdır.
- Salona ayakkabısız girildiği için salonun dışında katılımcıların ayakkabılarını koyabilecekleri bir ayakkabı dolabı olmalıdır.
- Mekânın havalandırması, güneş ışığından faydalanması ve ışıklandırması iyi olmalıdır.
- Mekanın içinde bir bilgisayar ve bir projeksiyon aleti olmalıdır.
- Bazı çalışmalar fazla sesli olabileceği için mekânın ses yalıtımı iyi olmalıdır.
- Salon ne soğuk ne de çok sıcak olmalıdır.
- Geniş, ferah ve huzur veren bir ortam olmalıdır, kasvetli olmamalıdır.

Günümüzde ideal bir drama ortamı bulmak maalesef ki çok zor. Drama çalışmaları sınıf ortamlarında yapılmakta. Böyle ortamlarda yapılan drama çalışmaları çoğu zaman amacına ulaşamayabilir.

Karadağ'a (2005) göre, drama mekânları çok büyük ise, katılımcıların yapılan drama çalışmalarında odaklanma sorunu yaşayacağını belirtmektedir. Çünkü geniş olan bu mekânda katılımcılar mekânın her yerine dağılacığı için liderin söylemlerinin anlaşılması zorlaşacak ve verdiği yönergeler anlaşılmayacağını ifade etmektedir.

Konu

Drama çalışmaları oturumlardan oluşur ve her oturumun bir konusu vardır. Her konun da amaçladığı kazanımları vardır. Her şey drama konusu olabilir fakat özel hayat, değerlerimize, evrensel değerlere tezat konular hariç (Adıgüzel, 2013). Farkındalık oluşturmak için güncel konular seçilebilir. Konu seçimi daha çok katılımcıların yaş grubu, grubu tanıma, sosyo-kültürel yapıları, hazırbulunuşluk seviyeleri gibi durumlar dikkate alınmalıdır (Wessels, 1987). Dramanın konusu herhangi bir vakadan, bir eğitim konusundan, haberdan, hatıradan, bir resimden, bir fotoğraf çerçevesinden veya soyut bir kelimeden, edininimden yola çıkarak

rak tayin edilebilir. Konu seğerken özen gösterilmesi gereken önemli noktalardan biri liderin amaç ve hedeflerini kazandıracak konular seğilmesidir. Hedeflerin öncesinde tayin edilmesi konu seğerken de lidere kolaylık olacaktır (Saraç, 2015).

Drama Çeşitleri

Yaratıcı Drama

Bir oyun aktivitesinde ya da yaşam içinde geręekleřen bir anda oluşan dramatik sürecin drama alanında uzmanlaşmış kişi ya da kişiler tarafından grupça yapılan etkinlikler esnasında üretilmiştir (San, 1990). Yaratıcı drama bir kalıba sokulamaz. Nehir misali devamlı devimsel bağlantı içindedir. Yazılı bir metni yoktur ve sahnede oynanmaz çünkü doğal bir süreçtir. Dramanın ortasında durumun kendisi vardır ve lider gruptakilere yönlendirme yaparak yaşadıkları veya hayal olarak düşündükleri şeyleri canlandırma yapmalarını ister. Lider gruba destek verir, rehberlik eder, yön verir, duygu ve düşüncelerini dramaya yansıtmaları için yardımcı olur. Dramanın doğal bir biçimde o anlık gelişen olaylar üzerine oynanması sahneye gerekliliği olmadığını gösterir (Çalışkan & Karadağ, 2014).

Adıgüzel (2013) yaratıcı dramanın belli başlı özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Canlandırmayı merkez alır. “-miş gibi yapma”, bir olay ağı vardır, kendi kendine oluşur ve daha çok doğaçlama ekinliklerine yer verilir.
- Temel olan içinde bulunduğumuz an ve bulunduğumuz ortam olgusunda ilerlemektedir.
- Ne şekilde sonuçlandığına bakılmaksızın, bu süreç içinde neler yapıldı o önemlidir.
- Drama etkinlikleri alanda uzmanlaşmış, donanımlı, dramanın planlanmasını bilen, uygulamada gruba öncülük edip drama sonunda değerlendirme yapabilen bir liderin gözetiminde yapılır.
- Kim dramaya katılmak isterse, drama için belirlenmiş kural ve kaidelere ayak uydurmak şartıyla katılım yapabilir.
- Farklı alanları bir araya getirir; yaratıcı drama eğitimden ve tiyatrodan faydalanır.
- Uygulamalar drama çalışmalarına uygun olabilecek ortamlar hazırlanmalıdır.

- Uygulamalarda oyunlarda bulunması gereken gerekli özelliklerden beslenen çalışmalardır.
- Yaratıcı drama uygulamalarında oyunculuk yeteneği gerekli değildir.
- Yaratıcı drama uygulamaları ısınma ve iletişim oyunlarından ibaret değildir. Bir olay kurgusu vardır.
- Yaratıcı drama daha öncesinde planlanmıştır ve belirli adımlardan geçerek sergilenir.

Psikodrama

Kurucusu J.L. Moreno'dur. Dramatik tekniklerle hakikati gün yüzüne çıkarmaya çabalar. Birey olayları anlatmaz yaşayarak açıklar. Önceki zamanlarda psikoterapi tekniği şeklinde kullanılan bu yöntem tedavi tekniği olarak hastanelerde, evlilik terapisinde, hapishanelerde, insan ilişkilerinin gelişimini sağlamak amacıyla eğitim kurumlarında yetişkinlere ve çocuklara uygulanmaktadır (Kaner,1990). Psikodrama yetişkinlere uygun bir psikolojik terapi gibi algılansa da çocuk ve gençlere de uygulanabilmektedir. Psikodrama da amaç, psikodramaya katılan kişilerin kataksis ve kendi kendini anlayabilme yeteneği edinerek psikolojik gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Psikodramayı uygulayanın bu sahada eğitim görmüş uzman olması gerekir hatta bu tekniklerin klinik psikologlar tarafından uygulanması daha doğrudur (Önder, 2016). Kısaca söylemek gerekirse Dramatik olaylar vasıtasıyla yaşanan ruhsal sıkıntıları tedavi etme yöntemidir (Dökmen, 1995).

Sosyodrama

Drama uygulamalarında sosyal problemler de ele alınmaktadır. Mesela, çocuk gelinlerin olması, kantinlerde sıraya geçme problemleri, evlilik için bazı yörelerde başlık parası istenmesi, kimsesiz sokak çocukları, eğitimde ceza yönteminin uygulanması, kopya çekmek ve doğruluk arasındaki çatışma, okul ve grupla ilgili problemler gibi konular sosyodramanın konularından biri olabilir. Buradaki önemli şey yaratıcı drama sosyodramadan daha geniş alana sahiptir ve kapsamlı bir canlandırma süreci içerir (Bozdoğan, 2006). Rehberlik hizmetlerinde kullanılan bir tekniktir. Toplumsal problemlerin yanı sıra bir grup içinde oluşan problemler de sosyodramaya girmektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Eğitici Drama

Eğitici drama yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alır, bir hadiseyi açıklamakla onu kişiye yaşatmak, sezdirmek, tattırmak arasında ayırım

vardır (Bağdatlı, 2010). Eğitici dramada yazılı metin önceden belirlenmiştir, birey bu senaryoyu rol yaparak, canlandırarak ya da başka teknikler kullanarak uygular. Pedagojik drama şeklinde de adlandırılır. Kişinin ruhsal durumu konusunda bilinçli hale gelmesi ve yaratıcılık özelliği kazanmasını sağlar. Bu yüzden bu drama diğer drama türlerini de içine alır (Erdoğan, 2010).

Dramanın Aşamaları

Drama etkinliklerinin uygulanmasında izlenilecek basamaklar:

1. Isınma ve Hazırlık Çalışmaları
2. Canlandırma (Esas Çalışma)
3. Değerlendirme- Tartışma Çalışmaları (Köksal Akyol, 2003; Karadağ & Çalışkan, 2005; Adıgüzel, 2006).

1. Isınma ve Hazırlık Çalışmaları

Tanışma, etkileşim için başlangıç oluşturma, bedenini kullanma ve 5 duyu organını kullanma gibi nitelikleri kişilerin kazanmasını sağlayan etkinliklerdir. Yani etkinlik için bir araya gelen katılımcıların birbirleriyle uyum içinde olmasını sağlayan etkinliktir. Bu çalışmada lider gruba gözlem yapar, onları düşünmeye sevk eder, grupla iletişime geçer ve onlara merak uyandırır. Grubun konuşulanları taklit etmesi ve canlandırmaları istenir, bu süreçte yapabilen katılımcılar olacağı gibi olmayanlar da olacaktır. Yapamayan katılımcılara lider destek vermelidir. Mühim olan katılımcılara cesaret vermek ve dramaya olan ilgilerini artırmaya çalışmaktır (Yeğen, 2003; Karakaya, 2007).

2. Canlandırma (Esas Çalışma)

Dramanın bu basamağında katılımcılar en az altılı ve daha fazla sayıda gruplara ayrılır. Gruplar bazen liderin verdiği veya bazen de grupla belirledikleri konuyu ilk olarak aralarında konuşur. Çoğu zaman bir konunun birden fazla yönü olabilir. Grup drama esnasında durdurup sorunun farklı yorumlarını analiz edebilir. Gruplar kendi fikrini söyleyebilir ve söylenen fikirlerden yola çıkılarak en uygun olan fikri uygulamaya alıp canlandırırılar. Bazen de canlandırma yapan grup birkaç grubun fikirlerine ekleme yapmaya ve bütün dramayı tekrardan yönlendirmeye karar kılabilirler. Gruplar belirlenmiş olan tema üzerinden bütün katılımcıların önünde dramalarını sergilerler. Bir başkasının dramasını izleyen grup üyeleri kendilerinde olan eksiklikleri görüp ders çıkarabilirler ve çalışmalarında farklı ne yapılabileceğini düşünürler. Böylelikle kendilerini ve arkadaşlarını iyi tanıma imkânı bulurlar (Morgül, 2006; Fur-

man, 2000). Bu drama çalışmasında lider tarafından karar verilen fikrin sergilendiği, belirli bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer yöntemlerin kullanıldığı drama basamağıdır. (Adıgüzel, 2013).

3. Değerlendirme- Tartışma Çalışmaları

Amaçlanan kazanımlar verildi mi, kazanıldı mı sorularının sorulduğu yerdir burası. Bu aşama, ilerleyen zamanlarda yaşanabilecek tecrübeler ne gibi etkilerinin olduğu, drama boyunca gerçekleşen durumların nasıl anlaşıldığı hakkında fikir alış verişinin yapıldığı, his paylaşımının yapıldığı aşamadır. Bu çalışmada yapılan drama konusu ile ilgili fikir yürütülüp dramayla ilgili bilgiler tartışılır. Değerlendirme sözlü olarak münakaşa yapılacağı gibi değişik aktivelere de yapılabilir; mektup yazma, resim yapma, gazete çıkarma gibi. Buradaki hedef dramanın doğasını, önemini ve dramada açığa çıkan durumlara yönelik kişilerin duygu ve düşüncelerinin açıklanmasıdır. Bu aşamada aktarılan ilerleyen zamanlarda ne gibi durumlarda kullanılacağı konuşulması, sürecin anlaşılması ve duyumsanmasının benimsenmesi gibi etkinlikler yapılabilir (Adıgüzel, 2013; Üstündağ, 2014).

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama (4.Basım)*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2016). *Eğitimde Yaratıcı Drama (9.Basım)*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akgül, N., & Yavuzer, N. (2017). Kişilerarası duyarlılık eğitiminin üniversite öğrencilerinin empati ve iletişim becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 539-554.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Alfonso-Benlliure V., Meléndez C. J, & García-Ballesteros M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program forpreschoolers. *Thinking Skills And Creativity* 10(112),120. DOI: 10.1016 / j.tsc.2013.07.005.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arıkan, Y. (2007). *İlköğretimler İçin Uygulamalı Tiyatro ve Drama Eğitimi*. İstanbul: Pozitif Yayınları
- Aytaş, G . (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(12), 35-54 . DOI: 10.14520/adyusbd.505.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozdoğan, Z. (2006). *Okullarda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalışkan, N. , Karadağ, E. (2014). *Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m.
- Dirim, A. (2005). *Yaratıcı Drama*. İstanbul. Esin Yayınları.
- Dökmen, Ü,(2002). *İletişim, çalışma ve empati*. İstanbul: Sistem yayınları
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve Psikodrama*. Sistem Yayınları, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve Günlük yaşamda İletişim Çatışma ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayınları.

- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici Drama yönteminin Fen ve Teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:278138).
- Furman, L. (2000). In Support Of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178.
- Genç, H . (2010). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 89-104
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 349393)
- Kaner, S. (1990). Psikodram- Kuram Teknik ve Araçlar. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 457, Ankara.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama 'Oyun ve İşleniş Örnekleri'*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, E. , Korkmaz, T. , Çalışkan, N. ve Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliliği ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik analizleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(2), 169, 196.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-190.
- Maden, S . (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilikleri/Self-Efficacy Of Turkish Teachers Related To Using Of Drama Method . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14),259-274. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19556/208652>.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the clasroom*. Newyork: Longman.
- Morgül, M. (2006). *Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Okvuran, A . (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 81-87. DOI: 10.1501/Egifak_0000000070.
- Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Özerbaş, M. A. (2011).Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3) 675-705.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Sağlamöz, G. (2006). *Bir Eğitim Yöntemi Olarak Drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Saraç, A.(2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanılmasının Tutum, Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:389825).
- TDK, (2017). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tokatlı, Atilla (1973). *Ansiklopedik Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü. (12.b.)* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Voltan Acar, N. (2010). *İnsan İlişkileri: İletişim*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Wessels, C. (1987). *Drama (Cilt 3)*. Oxford.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı Drama. *İlköğretim online*, 2(2), 1-4
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 486042)